

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

JANAÍNA SILVA COSTA ANTUNES

UM OLHAR SOBRE O PRÓ-LETRAMENTO

**VITÓRIA
2015**

JANAÍNA SILVA COSTA ANTUNES

UM OLHAR SOBRE O PRÓ-LETRAMENTO

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Espírito Santo, como requisito parcial para obtenção do grau de Doutora em Educação, na linha de pesquisa Educação e Linguagens.

Orientador: Prof^a Dr^a Cláudia Maria Mendes Gontijo

VITÓRIA

2015



UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO



JANAÍNA SILVA COSTA ANTUNES

UM OLHAR SOBRE O PRÓ-LETRAMENTO

Tese apresentada ao Doutorado em Educação do Centro de Educação da Universidade Federal do Espírito Santo como requisito parcial para obtenção do Grau de Doutor em Educação.

Aprovada em 23 de setembro de 2015.

COMISSÃO EXAMINADORA

Professora Doutora Cláudia Maria Mendes Contijo
Universidade Federal do Espírito Santo

Professora Doutora Cleonara Maria Schwartz
Universidade Federal do Espírito Santo

Professor Doutor Erineu Foerste
Universidade Federal do Espírito Santo

Professora Doutora Dilza Côco
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Espírito Santo

Professora Doutora Fernanda Zanetti Becalli
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Espírito Santo

A Deus, pela vida...

Aos meus pais e irmão por acreditarem em meu potencial...

Ao meu companheiro de jornada, Antunes, pelo apoio incondicional...

Ao meu filho, Danilo, pelo incentivo...

AGRADECIMENTOS

Aos professores membros da Banca Examinadora.

À Profª Drª Cleonara Maria Schwartz e ao Prof Drº Erineu Foerste pelas contribuições desde o Exame de Qualificação I.

À Prof. Drª Dilza Côco pelas suas colocações ponderadas.

À Profª Drª Fernanda Zanetti Becalli pelas contribuições acertadas.

Em especial, à Profª Drª Cláudia Maria Mendes Gontijo, pela coautoria, maestria e seriedade com a qual guia seus orientandos. Sua calma nos faz enxergar o que muitas vezes não percebemos. Isso nos dá força para continuar nos momentos de desânimo.

Aos pesquisadores e amigos mais próximos da linha de pesquisa Educação e Linguagens: Shenian, Dania, Fabrícia, Nalva, Cynthia, Ana Paula, Mônica, Gilciane, Vanildo, Dulcinéia, Kaira e Margarete, que acompanharam o processo de escrita de perto ou de longe...

O falante não é um Adão, e por isso o próprio objeto do seu discurso se torna inevitavelmente um palco de encontro com opiniões de interlocutores imediatos (na conversa ou na discussão sobre algum acontecimento do dia-a-dia) ou com pontos de vista, visões de mundo, correntes, teorias, etc. (no campo da comunicação cultural). Uma visão de mundo, uma corrente, um ponto de vista, uma opinião sempre têm uma expressão verbalizada. Tudo isso é discurso do outro (em forma pessoal ou impessoal), e este não pode deixar de refletir-se no enunciado. O enunciado está voltado não só para o seu objeto, mas também para os discursos do outro sobre ele [...]. Reiteremos: o enunciado é um elo na cadeia da comunicação discursiva e não pode ser separado dos elos precedentes que o determinam tanto de fora quanto de dentro, gerando nele atitudes responsivas diretas e ressonâncias dialógicas (BAKHTIN, 2006, p. 300).

RESUMO

Este trabalho compõe uma série de estudos produzidos na linha de pesquisa Educação e Linguagens do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Espírito Santo, com a finalidade de analisar as políticas de alfabetização implementadas nos anos 2000 pelo Governo Federal. Busca, especificamente, compreender os conceitos de alfabetização e de letramento que ancoram o Programa Pró-Letramento: Programa de Formação Continuada de Professores dos Anos/Séries Iniciais do Ensino Fundamental, com ênfase na análise do currículo e da avaliação diagnóstica propostos. Parte da tese de que, mesmo que a alfabetização e o letramento tenham sido apresentados como processos indissociáveis, o programa enfatiza com mais intensidade aspectos relacionados com a apropriação do sistema de escrita, ou seja, a alfabetização, tanto no currículo como na avaliação diagnóstica. Toma como referencial teórico e metodológico os pressupostos bakhtinianos no campo da filosofia da linguagem. Conclui que o currículo e a avaliação da aprendizagem propostos no programa, para a alfabetização e o letramento inicial das crianças, são orientados por conceitos diversos de alfabetização, enfatizando aspectos associados a este processo.

Palavras-chave: Formação de professores. Pró-Letramento. Alfabetização. Letramento. Currículo. Avaliação

ABSTRACT

This work is part of a series of studies produced in the research branch Education and Language in the Post Graduate Program in Education of the Federal University of Espirito Santo. It is aimed at analyzing the literacy policies implemented in the 2000s by the federal government. The search specifically tries to understand the concepts of literacy and “letramento” that supports the Pro-Letramento: Continuing Education Program for Teachers of the early grades of primary education, with emphasis on the analysis of the curriculum and the proposed diagnostic evaluation. It parts of the thesis that, even though literacy and “letramento” have been presented as inseparable processes, the program emphasizes more strongly the aspects of the appropriation of the writing system so, literacy, both in the curriculum and in the diagnostic evaluation. This research takes as theoretical and methodological reference the Bakhtinian assumptions in the field of philosophy of language. The study concludes that the curriculum and the assessment of learning proposed in the program for literacy and early literacy of children, are driven by different concepts of literacy, emphasizing aspects associated with this process.

Keywords: Teacher training. Pro-Letramento. Literacy. Literacy. Curriculum. Evaluation

SUMÁRIO

1 INICIANDO O DIÁLOGO	11
2 PRESSUPOSTOS TEÓRICOS E METODOLÓGICOS.....	19
3 FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES E QUALIDADE DA EDUCAÇÃO: BASE IDEOLÓGICA DE SUSTENTAÇÃO DO PRÓ- LETRAMENTO	27
3.1 PRÓ-LETRAMENTO: EM BUSCA DA MELHORIA DA QUALIDADE DA ALFABETIZAÇÃO PELA VIA DA FORMAÇÃO DE PROFESSORES DOS ANOS/SÉRIES INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL	31
4 CONCEITOS DE ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO	64
4.1 CONCEITO DE ALFABETIZAÇÃO	67
4.2 CONCEITO DE LETRAMENTO	74
5 CURRÍCULO E AVALIAÇÃO DIAGNÓSTICA: ÊNFASE AO PROCESSO DE AQUISIÇÃO DO CÓDIGO ESCRITO (ALFABETIZAÇÃO)	80
5.1 PRIMEIRO EIXO: COMPREENSÃO E VALORIZAÇÃO DA CULTURA ESCRITA.....	93
5.2 SEGUNDO EIXO: APROPRIAÇÃO DO SISTEMA DE ESCRITA	108
5.3 TERCEIRO EIXO: LEITURA.....	130
5.4 QUARTO EIXO: PRODUÇÃO DE TEXTOS ESCRITOS.....	143
5.5 QUINTO EIXO: DESENVOLVIMENTO DA ORALIDADE	154
6 AVALIAÇÃO DA ALFABETIZAÇÃO E DO LETRAMENTO INICIAL	161
6.1 CENTRALIDADE DA AVALIAÇÃO NAS POLÍTICAS EDUCACIONAIS.....	162
6.2 PROPOSTA DE AVALIAÇÃO NO PRÓ-LETRAMENTO	174
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	212
REFERÊNCIAS	218
ANEXOS.....	230
ANEXO A – Edital nº 01/2003 – SEIF/MEC	231
ANEXO B – Portaria nº 1.403/2003 Exame Nacional de Certificação.....	239
ANEXO C – Formar ou Certificar? Muitas Questões para Reflexão.....	240

ANEXO D – Projeto Básico Mobilização pela Qualidade na Educação: Pró-Letramento	246
ANEXO E – Decreto nº 5.800, de 8 de junho de 2006.....	254
ANEXO F – Decreto nº 6.094, de 24 de abril de 2007.....	256
ANEXO G – Resolução do CD/FNDE nº 24, de 14 de agosto de 2010.....	260
ANEXO H – Documento Norteador Pró-Letramento 2010-2012.....	276
ANEXO I – Relatório de Gestão 2012	284
ANEXO J – Ficha Modelo para Mensagem Presidencial e Prestação de Contas 2013	287
ANEXO K – Dados do Inep – Funções Docentes no Brasil	291

1 INICIANDO O DIÁLOGO

A única forma adequada de *expressão verbal* da autêntica vida do homem é o *diálogo inconcluso*. A vida é dialógica por natureza. Viver significa participar do diálogo: interrogar, ouvir, responder, concordar, etc. Nesse diálogo o homem participa inteiro e com toda a vida: com os olhos, os lábios, as mãos, a alma, o espírito, todo o corpo, os atos. Aplica-se totalmente na palavra, e essa palavra entra no tecido dialógico da vida humana, no simpósio universal (BAKHTIN, 2006).

Partindo do pressuposto de que todos somos inconclusos, este texto teve como objetivo dialogar, pelas lentes bakhtinianas, com o Pró-Letramento – Mobilização pela Qualidade da Educação – Programa de Formação Continuada de Professores dos Anos/Séries Iniciais do Ensino Fundamental. Assim, interrogamos, ouvimos, questionamos esse programa e a ele respondemos, concordando ou não. Porém, como todo estudo tem seus limites, nossa intenção não foi apresentar conclusões acabadas e/ou fechadas, mas as possíveis no contexto em que vivemos.

A opção pela análise do Programa Pró-Letramento se deu pelo desejo de contribuir, a partir de nossas reflexões, com a área com a qual nos ocupamos em nossa vida profissional, o magistério, há pelo menos 25 anos. Durante esse tempo de atuação, temos tido contato com diversos discursos/leituras acerca dos problemas ligados à educação, especialmente os relacionados com a alfabetização em nosso país. Como esse programa tem por objetivo contribuir para a melhoria da qualidade da alfabetização e elaborar um discurso acerca dos problemas enfrentados na alfabetização infantil no Brasil, entendemos que analisá-lo pode nos ajudar a compreender como o Ministério da Educação tem buscado lidar com os desafios colocados pela alfabetização.

Assim, compreendendo que “[...] nenhum leitor comparece aos textos desnudado de suas contrapalavras” (GERALDI, 2010, p. 279), tecemos nossas reflexões a partir da concepção bakhtiniana de linguagem. Fizemos isso de maneira “alteritária”, visto que o outro nos constitui e, sendo assim, partimos dos textos produzidos por autores contratados pelo Ministério da Educação para construir esse programa que visou a formar professores no campo da alfabetização e linguagem. Desse modo, é importante assinalar que nossa ação, como sujeito respondente, é sempre uma resposta às enunciações passadas, as quais, porém, potencialmente provocarão

respostas futuras. Desse modo, investigamos o material do Pró-Letramento por meio de análise documental, com o objetivo de buscar compreender os conceitos de alfabetização e de letramento que ancoram o Programa Pró-Letramento: Programa de Formação Continuada de Professores dos Anos/Séries Iniciais do Ensino Fundamental, com ênfase na análise do currículo e da avaliação diagnóstica propostos.

Nessa direção, de acordo com a perspectiva dialógica que orientou o trabalho, foi indispensável dialogar com outros pesquisadores que discutiram o objeto que nos propusemos pesquisar – o Programa de Formação Continuada de Professores dos Anos/Séries Iniciais do Ensino Fundamental (Pró-Letramento): Alfabetização e Linguagem – pois o diálogo com palavras alheias nos auxiliou a verificar de que modo nosso objeto foi tematizado por outros pesquisadores. Esse movimento nos auxiliou a refletir sobre as “palavras alheias”, pois acreditamos que,

Depois, essas ‘palavras alheias’ são reelaboradas dialogicamente em ‘minhas-alheias palavras’ com o auxílio de outras ‘palavras alheias’ (não ouvidas anteriormente) e em seguida [nas] minhas palavras (por assim dizer, com a perda de aspas), já de índole criadora (BAKHTIN, 2006, p. 402).

Desse modo, essas *palavras alheias* nos auxiliaram a verificar de que modo nosso objeto foi tematizado por outros pesquisadores e como delinearíamos nossa proposta de estudo com vistas ao aprofundamento, à ampliação e à modificação do que já se conhecia sobre o programa. Para isso, consultamos o Banco de Teses e Dissertações localizado no portal da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes). Como o Programa Pró-Letramento é relativamente recente (2005), no ano de 2013, quando realizamos nossa busca, foram encontrados somente dez títulos – Alferes (2009), Cabral (2009), Silva (2009), Lucio (2010), Cabral (2010), Martins (2010), Giardini (2011), Barraza (2011), Guimarães (2011) e Crozatto (2011) – que adotaram o Programa em Alfabetização e Linguagem como foco de pesquisa. Encontramos ainda outros textos que partem do Programa Pró-Letramento em Matemática, porém fizemos um recorte e centramos nossa atenção nos textos que investigam a área de alfabetização e linguagem. Com o objetivo de refletir sobre essas “palavras alheias”, a seguir, teceremos um breve

panorama dos apontamentos trazidos por esses pesquisadores que auxiliaram no percurso analítico do nosso objeto de estudo.

Primeiramente, devemos sinalizar que os textos lidos contribuíram para que pudéssemos ter uma noção ampliada de como o Programa de Formação na Área de Alfabetização e Linguagem tem sido tratado nas pesquisas. De modo geral, podemos afirmar que, dos dez trabalhos selecionados, sete – Cabral (2009), Silva (2009), Cabral (2010), Barraza (2011), Crozato (2011), Giardini (2011) e Guimarães (2011) – objetivaram investigar as contribuições do Programa Pró-Letramento para as práticas dos professores que realizaram a formação. As produções restantes buscaram analisar o papel da tutoria no Programa (LUCIO, 2010), as diferentes concepções de alfabetização que se concretizam no material (MARTINS, 2010) e a análise dos aspectos relacionados com a concepção e a gestão do Programa (ALFERES, 2009).

É importante notar que, das sete pesquisas que buscaram analisar as contribuições do programa para as práticas dos professores participantes da formação, *todas* apontaram, nos resultados, a incontestável necessidade de investimento na formação de professores. Nesse sentido, a formação se torna, no discurso dos pesquisadores e, também, como veremos posteriormente, no discurso do Ministério da Educação, elemento central para a melhoria da qualidade da alfabetização. Porém, concordamos com Alferes (2009), ao sinalizar que esses programas de formação precisam estar articulados a outras políticas que visem à valorização dos profissionais da educação e à melhoria das condições de vida da população brasileira, pois uma medida isolada não consegue dar conta da complexidade e da variedade de fatores que influem nas práticas educativas escolares.

Outras contribuições das pesquisas destacadas são relevantes para nos auxiliarem a compreender o contexto em que o programa vai se constituindo. Silva (2009), por exemplo, apontou que os organizadores dos programas de formação de abrangência nacional não levaram em consideração as diferentes realidades de nosso país. Concluiu que os programas de formação do Governo Federal *não* assumem caráter de formação continuada, pois são transformados em cursos pontuais, ou seja, são eventos episódicos.

Assim, de acordo com Silva (2009), é necessário repensar a formação dos professores, pois os dados relativos ao fracasso escolar nas séries iniciais têm relação direta com a formação dos professores alfabetizadores, como veremos afirmado no discurso do MEC, posteriormente. Alferes (2009) destacou que o Programa Pró-Letramento foi uma medida necessária, mas *não* suficiente para a promoção efetiva da qualidade da educação oferecida às classes trabalhadoras. A autora afirmou que as políticas de formação precisam estar articuladas a outras políticas, uma vez que a construção da qualidade na educação pública exige uma multiplicidade de ações e intervenções para além da formação continuada de professores.

Destacamos ainda as pesquisas de Cabral (2010), Giardini (2011), Barraza (2011) e Crozatto (2011) que se propuseram verificar, entre os professores participantes, a concretização da formação em suas práticas. Nessa direção, Barraza (2011) traz um panorama da educação e da formação de professores no Brasil desde o período colonial. Seu texto nos ajuda a compreender que, desde essa época, a educação não era valorizada e, conseqüentemente, a formação dos professores foi deixada em último plano ou, pior, não foi colocada em nenhum plano. A pesquisadora enfatiza que a formação docente passou a ocupar lugar de destaque nas políticas educacionais somente a partir da promulgação da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Lei de Diretrizes e Bases). Porém, a formação de professores tem passado, na grande maioria das vezes, pela educação a distância, o que pode configurar uma formação aligeirada e meramente técnica.

Concordamos com Cabral (2010), quando constatou a necessidade de valorizar os profissionais que atuam na educação e observou que é insuficiente o oferecimento de cursos, de programas de formação. Além disso, pontua que muitos professores não podem se ausentar de suas atividades para frequentar encontros presenciais. Assim, de acordo com o observado na pesquisa de campo, o Programa Pró-Letramento *não* constituiu, na perspectiva da autora, uma ação significativa no conjunto das escolas municipais da região pesquisada (Matias Barbosa/MG) e nem produziu ações pedagógicas inovadoras durante/após o período do curso de formação.

Giardini (2011) constatou que os objetivos propostos pelo programa foram cumpridos parcialmente e que o programa teve caráter compensatório. Concluiu ainda que não teve potencial para promover efetivamente ponderações sobre a prática, pois não havia espaço efetivo para esse tipo de reflexão. Além disso, a pesquisadora não verificou uma “mobilização” pela valorização docente. Desse modo, apontou que existe a necessidade de criação e desenvolvimento de programas de formação continuada que constituam inovações em termos de atualização de conhecimento e propiciem a constante melhoria da prática docente.

Por sua vez, Crozatto (2011) concluiu que, embora tenha trazido contribuições às práticas docentes, o programa não considerou aspectos do contexto sócio-histórico dos professores envolvidos, visto que todo o material de apoio foi construído por pesquisadores de diferentes universidades, com perspectivas teóricas diversas. Assim, a autora afirmou ser imprescindível que as formações continuadas considerem, em seus contextos, articulações com estudos já realizados pelos professores. Desse modo, é importante assinalar a dificuldade de os programas nacionais considerarem práticas e projetos locais de formação. Por isso mesmo, a mesclagem de teorias e concepções é um elemento, talvez, essencial para garantir certa acomodação de diferentes concepções aos programas. Podemos inferir, de acordo com a observação de Crozatto (2011), que o programa buscou conciliar posições teóricas diferentes, como apontou a tese defendida por Martins (2010).

Guimarães (2011) também concluiu que o programa Pró-Letramento mostrou-se mais uma política aligeirada de formação de professores desvinculada da vida e do povo do campo (Santarém/PA) e de suas necessidades formativas. A pesquisadora afirmou que a lacuna existente na formação dos profissionais (do campo) se torna ainda maior, se comparada com o que é oferecido para a formação dos educadores da área urbana.

Em sua pesquisa, Lucio (2010) constatou que, apesar dos imperativos neoliberais que permeiam a política de formação a distância, formar, nessa perspectiva, vem se constituindo em um movimento para o estabelecimento de um quadro de formação de formadores nas redes estaduais e municipais de ensino, contribuindo para a organização de uma rede de apoio local à formação permanente de professores

alfabetizadores. A pesquisadora apontou ainda a fragilidade do trabalho de tutoria, pois sobre o tutor recai a responsabilidade da articulação entre teoria e prática dos conhecimentos da área de alfabetização e linguagem, sem que esse sujeito tenha participado da construção dos conteúdos e métodos desenvolvidos pelo programa.

Martins (2010) destacou que a organização do programa foi um exemplo das novas parcerias entre Estado e subsetores públicos, por meio de convênio entre Ministério da Educação (MEC), universidades, centros de pesquisa e formação de professores. Convênios desse tipo têm contribuído para legitimar as políticas públicas de formação de professores que ainda se caracterizam pela racionalidade técnica e retorno ao *tecnicismo*. Concluiu também que o Programa Pró-Letramento materializa uma proposta conciliatória para o ensino de leitura e escrita, certo ecletismo e reducionismo teórico. De acordo com a autora, os organizadores do material apresentam concepções que direcionam para três modelos teóricos diferentes: *construtivismo*, *interacionismo linguístico* e *letramento*. A autora também destacou que a mesma estrutura, metodologia e material didático foram utilizados para todos os Estados brasileiros. Nesse sentido, inferimos que os problemas educacionais são tratados numa perspectiva homogênea, desconsiderando especificidades regionais, como é também apontado por Guimarães (2011), como já vimos.

Somente o trabalho de Cabral (2009) divergiu dos resultados das pesquisas de Guimarães (2011) e Giardini (2011). A autora indicou que as professoras participantes (município de Escada/PE), ao iniciarem a formação, detinham pouca compreensão de concepções e princípios dos temas abordados e avançaram significativamente durante o processo de formação. Segundo a pesquisadora, o estudo dos fascículos do Pró-Letramento propiciou sistematicamente uma relação da teoria com a prática e possibilitou às professoras apropriar-se de novos conhecimentos referentes à leitura, refletir e discutir sobre suas práticas e sobre o planejamento do ensino da leitura de modo a proporcionar aos alunos a oportunidade de percebê-la como processo de interação entre o leitor e o texto.

Finalmente, vimos que o diálogo com as pesquisas selecionadas evidenciou pontos que precisam ser problematizados. O primeiro diz respeito à defesa da necessidade de formação continuada de professores alfabetizadores como solução para os

problemas relativos à qualidade da alfabetização. Verificamos que o Pró-Letramento, de acordo com a grande maioria das pesquisas, assumiu função compensatória, ou seja, buscou compensar fragilidades da formação inicial. Outro ponto bastante assinalado é a urgência em se adequar as propostas de formação às especificidades locais. Para concluir, merece ser destacado que há diferentes concepções que sustentam o programa.

De qualquer modo, verificamos que, embora as pesquisas tenham abordado aspectos diversos, há várias convergências e alguns distanciamentos entre os estudos. Certamente, o que podemos afirmar é que há inúmeras possibilidades de aproximação com o tema em questão, pois os enunciados são de natureza ativa e responsiva e toda compreensão preenhe de resposta (BAKHTIN, 2006). Nesse sentido, é necessário destacar que nossa investigação, *diferentemente* de todas as outras apresentadas até aqui, deteve-se a compreender os conceitos de alfabetização e letramento que ancoram o Programa Pró-Letramento: Programa de Formação Continuada de Professores dos Anos/Séries Iniciais do Ensino Fundamental, com ênfase na análise do currículo e da avaliação diagnóstica propostos. A construção desse objetivo está diretamente relacionada com a seguinte tese: mesmo que alfabetização e letramento tenham sido apresentados como processos indissociáveis, o programa enfatiza com mais intensidade aspectos associados à apropriação do sistema de escrita, ou seja, a alfabetização, tanto no currículo como na avaliação diagnóstica.

Para contemplar nosso objetivo, o segundo capítulo apresenta os pressupostos teóricos e metodológicos que orientaram a nossa busca de compreensão do programa. O terceiro capítulo busca contextualizar a formação de professores no Brasil, por meio da implementação de políticas públicas específicas. Nessa parte, percebemos claramente o entrelaçamento entre passado, presente e futuro, que se concretiza no espaço historicizado pelo tempo (GERALDI, 2010), isto é, as políticas públicas de formação implantadas em nosso país estão intimamente relacionadas com o contexto histórico-político-social à época de sua edição. A seguir, no capítulo quatro, trazemos os conceitos dos termos alfabetização e letramento e, especificamente, o contexto em que surgiu o termo letramento, constatando que o surgimento desse termo influenciará as políticas de formação voltadas para a

alfabetização de tal modo, que passará a ser a orientação oficial do nosso país na busca pelo sucesso escolar das crianças, a começar pelo nome do programa investigado. O quinto capítulo analisa o currículo proposto para a alfabetização e letramento inicial das crianças no programa. Nesse capítulo, pudemos perceber também que, no currículo proposto, diversas concepções teóricas se concretizam nas orientações aos professores cursistas. Para concluir, no sexto capítulo, tratamos da concepção de avaliação que orienta o programa, passando pela matriz de referência de avaliação diagnóstica e sugestões de atividades para sua realização. Finalmente, apresentamos as considerações finais acerca do Pró-Letramento relacionando nossa tese com a proposta do programa.

2 PRESSUPOSTOS TEÓRICOS E METODOLÓGICOS

Todo enunciado concreto é um elo na cadeia da comunicação discursiva de um determinado campo (BAKHTIN, 2006).

A noção de enunciado tem papel central na concepção de linguagem bakhtiniana, pois é por meio dos enunciados que a linguagem se torna concreta. Assim, a linguagem está diretamente ligada aos aspectos histórico, cultural e social que envolvem todos os discursos e sujeitos e, portanto, não pode ser considerada acabada ou pronta, mas como um processo de interação verbal que envolve muito mais do que os aspectos linguísticos. Nessa direção, concordamos com Brait (2008, p. 67), quando afirma:

Nesta perspectiva, o enunciado e as particularidades de sua enunciação configuram, necessariamente, o processo interativo, ou seja, o verbal e o não verbal que integram a situação e, ao mesmo tempo, fazem parte de um contexto maior histórico, tanto no que diz respeito a aspectos (enunciados, discursos, sujeitos etc.) que antecedem esse enunciado específico quanto ao que ele projeta adiante.

Desse modo, acreditamos que tanto os sujeitos como os enunciados por eles produzidos se constituem e são constituídos dialogicamente com outros sujeitos, com outros enunciados que os antecederam, com aqueles que participam ativamente da comunicação verbal imediata, assim como com aqueles que se podem projetar em termos de futuro. Compreendemos, então, a linguagem como lugar de interação e constituição dos sujeitos. Assim, propomo-nos investigar o Programa Pró-Letramento, levando em conta que os textos que o compõem concretizam enunciados dos seus idealizadores que, por sua vez, se ligam a enunciados anteriores e instauram outros. Nesse sentido, conforme assinala Bakhtin, os enunciados são elos na corrente de comunicação discursiva.

Este estudo pode ser caracterizado como pesquisa documental, uma vez que as principais fontes que serão analisadas são escritas e impressas (MOREIRA; CALEFFE, 2008). Constituem o *corpus* da pesquisa o “material” impresso do Programa de Formação de Professores e os documentos oficiais que regularam sua implementação. A partir da noção de enunciado delineada, adotamos o conceito de suporte para nos referirmos ao “material” que comporta os enunciados/textos,

denominados pelos organizadores de fascículos, que acompanharam os professores ao longo do curso.

Lembramos que, ao se debruçar sobre as ciências humanas, Bakhtin não se preocupou em postular orientações e/ou categorias metodológicas de pesquisa. Seus estudos favorecem uma *postura dialógica* do pesquisador com seu objeto e/ou temática de pesquisa. Para Bakhtin (2006, p. 348), a vida “[...] é dialógica por natureza” e, portanto, “[...] viver significa participar do diálogo: interrogar, ouvir, responder, concordar, etc”. Nesse diálogo, o homem participa inteiro e com toda a vida: com os olhos, os lábios, as mãos, a alma, o espírito, todo o corpo, todos os atos. Por acreditar nesses postulados, buscamos lidar com o programa analisado de modo dialógico.

Primeiramente, recorreremos ao dicionário de língua portuguesa para trazer a definição geral do termo *suporte*, a fim de, depois, buscarmos aprofundamento teórico. Assim, a palavra suporte é compreendida como “[...] aquilo que [...] auxilia ou reforça; reforço, apoio [...] base física [...] na qual se registram informações impressas, manuscritas, fotografadas, gravadas etc. [...]” (SUPORTE, 2001, p. 2643).

Considerando que o suporte é base física na qual são registrados textos, Marcuschi (2008, p.174) afirma que suporte é “[...] um *lócus* físico ou virtual com formato específico que serve de base ou ambiente de fixação do gênero materializado como texto”. Para esse autor, a ideia de suporte comporta três aspectos: a) suporte é o lugar (físico ou virtual); b) suporte tem formato específico; e c) suporte serve para fixar e mostrar o texto.

O suporte analisado nesta investigação é composto por um Guia Geral, um conjunto de sete fascículos, além de um fascículo para os professores orientadores, um fascículo complementar e quatro fitas de vídeo¹ que não serão analisadas aqui. Compreendemos que o material impresso registra diferentes enunciados/textos,

¹ Os quatro DVDs que compõem o programa são intitulados: Jogos e brincadeiras infantis, O uso do livro didático na sala de aula, Reflexão no processo de formação docente: história de vida e Modos de escrever/modos de falar. Os DVDs trazem depoimentos de professores das universidades envolvidas no programa que são ilustrados por atividades realizadas em sala de aula por professores.

muitas vezes prescritivos para orientação da prática das professoras que participaram do programa de formação.

Ao realizarmos o primeiro contato com o guia do programa, verificamos que o Programa Pró-Letramento – Mobilização pela Qualidade da Educação, como é denominado no guia, traz consigo uma carga semântica bastante forte, a começar pelo nome do Programa, PRÓ, que significa a favor de, em defesa de. No caso, em defesa do letramento, a perspectiva então adotada pelo órgão máximo oficial que cuida da educação no Brasil. O uso da expressão que complementa o nome do Programa – *Mobilização pela Qualidade da Educação* – mostra-nos uma ideia de intenções grandiosas por parte do Governo Federal para esse programa, concretizado no segundo ano do primeiro mandato do governo Lula, a começar pela escolha do vocábulo *mobilização*. Esse substantivo denota ato ou efeito de mobilizar. Mobilizar, por sua vez, significa pôr em movimento, tornar móvel uma parte fixa. Assim, inferimos que havia expectativas de mudanças significativas no campo da educação. O programa representaria, pois, a criação de um amplo movimento em favor do letramento por todos os que nele estivessem, “[...] constituindo um marco orientador de ações conjuntas da união, municípios e sociedade civil” (BRASIL, [200-], p. 1).

Desse modo, podemos dizer que o Programa Pró-Letramento surge com expectativas de mudança, visto que os problemas educacionais e, em especial, da alfabetização permaneciam em nosso país. O Projeto Básico ([200-], p.1) traz os dados do Sistema Nacional de Educação Básica (Saeb-2003) para demonstrar a “[...] incapacidade das escolas em satisfazer as necessidades básicas de crianças e jovens” (BRASIL, [200-], p. 1). Esses dados mostram que as habilidades de leitura e interpretação de textos, assim como as de Matemática são insuficientes na educação básica do país, como demonstraremos mais adiante.

Ao voltarmos nosso olhar para o material do Programa Pró-Letramento,² verificamos que cada fascículo que compõe o suporte foi organizado por professores de diversas universidades públicas, tendo alguns deles participado da organização de mais de um fascículo, conforme podemos observar no Quadro 1, a seguir. Todo o material totaliza 364 páginas.

Quadro 1 – Composição do Material do Programa Pró-Letramento

Fascículos	Autores	Instituição
1. Capacidades linguísticas: alfabetização e letramento	Antonio Augusto Gomes Batista Ceris Salete Ribas da Silva Isabel Cristina Alves da Silva Frade Maria das Graças Bregunci Maria da Graça Ferreira da Costa Val Maria Lúcia Castanheira Sara Mourão Monteiro	UFMG
2. Alfabetização e letramento: questões sobre avaliação	Antonio Augusto Gomes Batista Ceris Salete Ribas da Silva Maria das Graças Bregunci Maria Lúcia Castanheira Sara Mourão Monteiro	UFMG
3. A organização do tempo pedagógico e o planejamento de ensino	Ana Lúcia Guedes-Pinto (coordenação) Leila Cristina Borges da Silva Roseli Aparecida Cação Fontana Maria Cristina da Silva Tempesta Aline Shiorahara (fotografia/imagens)	UNICAMP
4. Organização e uso da biblioteca escolar e das salas de aula	Adriana Silene Vieira Célia Regina Delácio Fernandes Márcia Cabral da Silva Milena Ribeiro Martins	UNICAMP
5. O lúdico na sala de aula: projetos e jogos	Telma Ferraz Leal Márcia Mendonça Artur Gomes de Moraes Margareth Brainer de Queiroz Lima	UFPE
6. O livro didático em sala de aula: algumas reflexões	Artur Gomes de Moraes Ceris Salete Ribas da Silva Eliana Borges Albuquerque Maria das Graças C. Bregunci Andréa Tereza Brito Ferreira	UFPE e UFMG
7. Modos de falar, modos de escrever	Márcia Elizabeth Bortone Stella Maris Bortoni-Ricardo	UnB
Fascículo complementar	Maria Beatriz Ferreira	UEPG

Fonte: Brasil, Pró-Letramento, 2012.

² Analisaremos a edição de 2012, pois, apesar de encontrarmos no site do MEC a edição de 2008, não percebemos mudanças significativas em relação às edições anteriores. Além disso, recebemos gentilmente, via Correios, o exemplar atual do programa depois de pedido ao setor responsável pela formação de professores no Ministério. Nosso pedido ao MEC foi da primeira edição do programa (2005), porém não havia disponibilidade dessa edição.

Ao observar o Quadro 1, constatamos que os fascículos foram idealizados e organizados por diferentes universidades que compunham a Rede Nacional de Formação Continuada. Os fascículos 1 e 2, que serão o foco da análise desta pesquisa,³ tratam da Alfabetização e Letramento e foram organizados somente por pesquisadores do Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita (Ceale), vinculados à Faculdade de Educação da UFMG. Esse grupo de pesquisadores adota a perspectiva do letramento como foco de suas investigações. Sendo assim, podemos inferir que essa é a perspectiva que passa a ser adotada pelo MEC, pois, a começar pelo nome do programa, constatamos que o letramento passa a ser o foco dos textos publicados pelo Ministério, por meio do grupo de pesquisadores citados.

A UFPE também participou da organização de dois fascículos, os de número 5 e 6, que tratam, respectivamente, do lúdico e do livro didático em sala de aula. Observamos também que o fascículo que se reporta ao livro didático contou com a participação de alguns membros da UFMG juntamente com pesquisadores da UFPE.

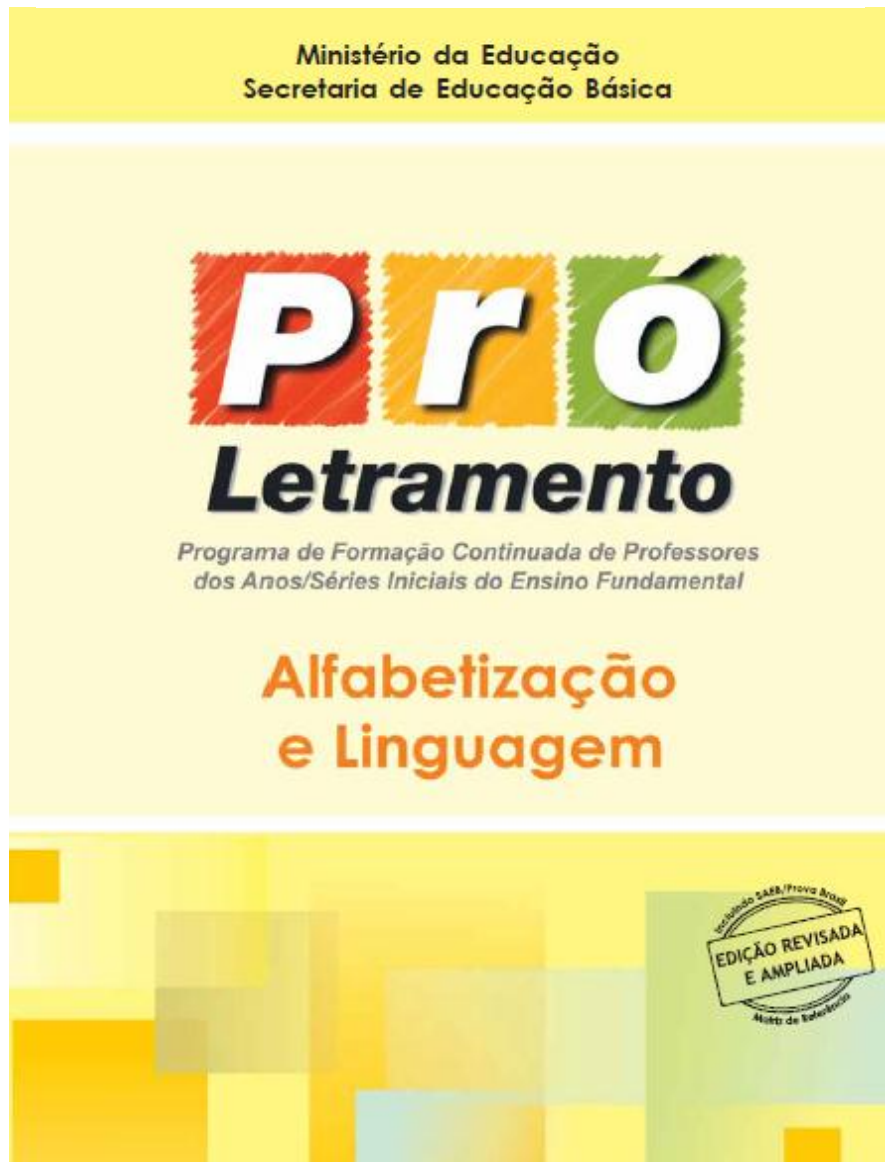
Outras universidades (Unicamp, UnB e UEPG) aparecem também no material do programa, pois concorreram ao Edital público nº 001/2003/SEIF/MEC (ANEXO A), que formou a Rede Nacional de Formação. A participação dessas instituições se deu em fascículos que tratam da organização do trabalho pedagógico e da biblioteca e sobre os modos de falar e escrever, além de um fascículo complementar. Este último fascículo é composto de três unidades que trazem textos que complementam temas abordados nos outros fascículos, como as variedades linguísticas, a contribuição da leitura na formação do aluno e a produção de textos na fase inicial de alfabetização.

Voltamos agora nosso olhar para a capa do suporte que comporta os fascículos (Imagem 1). Constatamos que a capa do material dedicado ao tema Alfabetização e Linguagem é bem cuidada esteticamente. O material impresso é organizado com destaques coloridos tanto nas capas como no interior do suporte. A capa apresenta as cores amarela, verde e seus tons, o que nos remete às cores da Bandeira Nacional. Percebemos também a letra **P** sobre a cor vermelha, o que pode nos levar

³ Fizemos um recorte devido à quantidade de fascículos que compõem o programa. Optamos por analisar somente os fascículos 1 e 2 por terem sido elaborados pela mesma equipe (professores do Ceale – UFMG), além disso, trazem os conceitos básicos que orientam o programa.

à cor do Partido dos Trabalhadores, partido do presidente à época da implantação do programa.

Imagem 1 – Capa do suporte do Programa Pró-Letramento



Fonte: Batista et al., 2012.

Observamos ainda, na capa, uma chancela que afirma Edição Revisada e Ampliada. Ao compararmos com edições anteriores, não percebemos alterações significativas; acreditamos que a revisão à qual se faz menção se relacione mais com as recentes alterações ortográficas ocorridas na língua portuguesa, em 2009. Na edição analisada (2012), temos também a Matriz de Referência da Prova Brasil.

Nas primeiras leituras dos fascículos, podemos dizer que eles apresentam orientações e intenções dos idealizadores do programa com o objetivo de instrumentalizar os professores alfabetizadores participantes da formação para o trabalho de ensino nos anos iniciais de escolarização.

Além do suporte principal do programa, em especial os fascículos 1 e 2 que tratam das concepções teóricas de alfabetização e letramento em que se ancora o programa e o modo de avaliação proposto, incluímos, ainda, em nossas reflexões, alguns documentos que constituíam o panorama nacional e possibilitaram a implementação do programa: o livreto *Professor e professora – Identidade com o Brasil – Política Nacional de Valorização e Formação de Professores* (2003b); a Portaria nº 1.403, de 9 de junho de 2003 (ANEXO B), que institui o Sistema Nacional de Certificação e Formação Continuada de Professores; as Orientações Gerais – Rede Nacional de Formação Continuada de Professores de Educação Básica (2005); o Decreto nº 5.800, de 8 de junho de 2006 (ANEXO E), que dispõe sobre o sistema Universidade Aberta do Brasil; o Decreto nº 6094, de 24 de abril de 2007 (ANEXO F), que dispõe sobre a implementação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação; o Projeto Básico Mobilização pela Qualidade na Educação: Pró-Letramento [200-] (ANEXO D); o Decreto nº 6.755, de 29 de janeiro de 2009, que institui a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica; o Edital n.º 01/2003-SEIF/MEC (ANEXO A), que trata da constituição dos Centros de Formação Continuada e Desenvolvimento de Tecnologia e prestação de serviços para as redes públicas de ensino; e o Guia Geral do Pró-Letramento (2012). Esses são alguns dos documentos com os quais dialogamos, compreendendo que o enunciado nunca é apenas um reflexo; ele sempre cria algo que não existia antes e é singular (BAKHTIN, 2006).

Nessa direção, o texto deve ser entendido como enunciado concreto incluído na comunicação discursiva (na cadeia textológica) de dado campo (BAKHTIN, 2006). Vale lembrar que, de acordo com as lentes bakhtinianas, a concepção de enunciado não se encontra acabada em determinado texto; os sentidos vão sendo construídos ao longo das obras e paulatinamente (re)elaborados sem desconsiderar sua natureza social e histórica (BRAIT, 2008).

A noção de *enunciado concreto*, na perspectiva bakhtiniana, tem ainda ligação com a ideia de texto. A análise do texto, para Bakhtin, possibilita interpretar o humano para além de sua coisificação, pois “[...] cada palavra (cada signo) do texto leva para além dos seus limites. Toda interpretação é o correlacionamento de dado texto com outros textos” (BAKHTIN, 2006, p. 400). Desse modo, as fontes com as quais trabalhamos foram chamadas ao diálogo e configuraram um processo interativo entre pesquisador e objeto de pesquisa. Não gostaríamos que o complexo acontecimento do encontro e da interação com a palavra do outro (BAKHTIN, 2006), materializado nos documentos em questão, mas também nas falas de sujeitos envolvidos, fosse ignorado em nossas análises. Nessa direção, não desconsideramos os sujeitos envolvidos na constituição do programa e buscamos ouvir essas vozes, concretizadas em suas enunciações. Para isso, realizamos uma entrevista no MEC, em Brasília, com duas técnicas que atuam na área de formação de professores do Ministério. Uma delas participou ativamente da implementação do programa em 2005. Ao longo do texto, tomamos suas falas a fim de que nos auxiliassem na compreensão em nossas análises.

3 FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES E QUALIDADE DA EDUCAÇÃO: BASE IDEOLÓGICA DE SUSTENTAÇÃO DO PRÓ-LETRAMENTO

Neste capítulo, buscamos, por meio da legislação educacional, compreender a relação entre a formação de professores e a qualidade da educação. Isto é, de modo geral, percebemos que prevalece a ideia de que a qualidade da educação mantém relação direta com a formação continuada de professores. Podemos dizer que o Programa Pró-Letramento, objeto deste estudo, constituiu-se em um elemento importante para alcançar a melhoria da qualidade da alfabetização infantil pretendida, por meio da formação continuada dos professores dos anos/séries iniciais do ensino fundamental.

Em 2003, no governo de Luiz Inácio Lula da Silva, pela Portaria Ministerial n.º 1.403, de 9 de junho de 2003 (ANEXO B), o MEC instituiu o Sistema Nacional de Certificação e Formação Continuada de Professores da Educação Básica. Esse sistema deveria estabelecer o Exame Nacional de Certificação de Professores, por meio do qual se promoveriam parâmetros de formação e mérito profissionais, programas de incentivo e apoio à formação continuada de professores. O art. 2º da Portaria, assim dispôs:

O Exame Nacional de Certificação de Professores avaliará, por meio dos instrumentos adequados, os conhecimentos, competências e habilidades dos professores e demais educadores em exercício nas redes de ensino, dos concluintes dos cursos normais de nível médio, e dos concluintes dos cursos de licenciatura oferecidos pelas instituições de ensino superior (BRASIL, 2003a).

Desse modo, o Exame teria por finalidade avaliar competências e habilidades dos professores em exercício nas redes de ensino e dos concluintes dos cursos que formavam professores, por meio de instrumentos adequados aos conhecimentos específicos da área de atuação e também aos conhecimentos básicos necessários ao docente, independentemente da área de atuação, conforme estabelecido nos incisos I e II e no parágrafo único do art. 4º da Portaria:

I Avaliação da leitura e escrita, educação matemática e científica básicas, à qual deverão se submeter todos os candidatos aos certificados nacionais de proficiência docente.

II Avaliação de conhecimentos e competências pedagógicas específicas da área de certificação e especialidade pretendida, à qual deverão se submeter apenas os candidatos correspondentes.

Parágrafo único. As matrizes de conhecimentos, competências e habilidades que servem de referência para a construção dos instrumentos de avaliação serão elaboradas e revistas por meio de procedimentos que garantam a participação da comunidade educacional (BRASIL, 2003a).

Desse modo, o exame deveria aferir conhecimentos básicos de leitura, escrita, educação matemática e conhecimentos científicos de todos os docentes candidatos aos certificados nacionais de proficiência. Os conhecimentos e as competências pedagógicas dependeriam da área de atuação profissional. O parágrafo único sugere ainda que haveria participação da comunidade educacional na construção dos instrumentos de avaliação, porém não esclarece como essa participação ocorreria de fato.

Além de dispor sobre o exame, a portaria, em seu art. 6º, define que o Ministério da Educação proporia, por meio de Projeto de Lei, a instituição da Bolsa Federal de Incentivo à Formação Continuada, que seria concedida a todo professor certificado, em exercício nas redes públicas de ensino. Essa portaria foi seguida de um documento do MEC com o título *Professor e professora – Identidade com o Brasil – Política de formação continuada e certificação de professores – Toda criança aprendendo*⁴ (BRASIL, 2003b), no qual várias ações foram propostas para a valorização do magistério e melhor qualificação de sua formação, enfatizando o exame nacional periódico de professores, com oferecimento de formação continuada.

Na apresentação desse documento, o então ministro da Educação, Cristovam Buarque, afirmou que “[...] a superação do quadro dramático de insuficiência no desempenho dos alunos do ensino fundamental depende de investimento no professor: na sua formação, nas condições de trabalho e na remuneração” (BRASIL, 2003b, p. 5). Assim, compreendemos que o Governo Federal, por meio do MEC, relaciona diretamente a insuficiência de conhecimentos dos alunos com a necessidade de investimento na formação, nas condições de trabalho e na remuneração do professor.

⁴ Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Livreto.pdf>>. Acesso em: 15 jul. 2013.

Acreditamos que não basta organizar um Sistema Nacional de Formação Continuada e Certificação de Professores como solução para esses problemas. É preciso que sejam garantidas as condições financeiras e espaço-temporais para que cada profissional do magistério possa realmente qualificar sua ação pedagógica. Além disso, a oferta de cursos de formação e a emissão de certificados não garantem uma boa formação para os alunos e os professores.

No entanto, o ministro afirmou que “[...] essa mudança⁵ tem como agentes principais as professoras e os professores brasileiros” (BRASIL, 2003, p. 5). Esse protagonismo dos professores é óbvio, porém é importante dizer que os responsáveis pela direção da educação nacional não podem se isentar de sua responsabilidade pelas mudanças necessárias no cenário educacional brasileiro.

A publicação da Portaria n.º 1.403/2003/MEC e do livreto *Professor e professora – Identidade com o Brasil – Política de formação continuada e certificação de professores – Toda criança aprendendo* (2003b) desencadeou movimentos fortes contra essa proposta, materializados no documento *Formar ou certificar? Muitas questões para reflexão* (ANEXO C), do Fórum Nacional em Defesa da Escola Pública (FNDEP, 2003), cujo texto foi trazido para diálogo.

Inicialmente, o documento lembra os compromissos do governo do Partido dos Trabalhadores (PT): “*Nosso governo será marcado pelo diálogo permanente com a sociedade civil. Uma das tragédias do Brasil tem sido a incapacidade dos dirigentes estabelecer pontes, acordos, entendimentos com os quais todos possam ganhar*”. Nessa direção, apontava-se para a falta de diálogo e, portanto, do autoritarismo das medidas que visavam à melhoria da qualidade da educação, esta fortemente ligada aos índices de desempenho acadêmico dos estudantes brasileiros.

De acordo com o Fórum, o MEC buscava a instituição de um instrumento para aferir o desempenho e o mérito profissional, visando à certificação de conhecimentos, competências e habilidades de professores da Educação Básica, em todo o País. Contrariamente à lógica do diálogo, tal instrumento foi baseado em “pesquisa

⁵ A mudança à qual o ministro se refere é uma revolução na educação que garanta às grandes majorias o acesso ao conhecimento e à cultura de nossa época, conforme a carta de apresentação do documento assinada pelo ministro.

nacional”, realizada em maio de 2003, com 2.000 docentes da Educação Básica, em 488 escolas, 198 municípios e 24 Estados, o que corresponde a apenas 0,1% de uma categoria profissional de cerca de 2 milhões de educadores, em 3% dos municípios. Sendo assim, inferimos que a pesquisa teve um forte caráter indutor, a fim de mostrar a potencial concordância do professorado com a necessidade de avaliação, partindo de um número tão pouco significativo em relação ao universo de professores de nosso país.

O documento afirma que uma política de avaliação da educação brasileira é absolutamente relevante e necessária e que essa tem sido a posição defendida pelo Fórum Nacional em Defesa da Escola Pública. No entanto, o Fórum compreende ser necessária

[...] uma política que contemple programas de avaliação participativos e emancipatórios, fundados em princípios, como ética, democracia e autonomia; em critérios, como eficiência e qualidade; em metodologias que enfatizem as funções diagnóstica e formativa da avaliação, visando ao estabelecimento de um padrão unitário de qualidade para o ensino, que deve ser cultural e cientificamente significativo e socialmente comprometido com a maioria da população (FÓRUM NACIONAL DA ESCOLA PÚBLICA, 2003).

Concordamos com o documento no que diz respeito à avaliação, quando afirma que esta não pode se concretizar sem que sejam levadas em consideração as particularidades de cada instituição, assim como o contexto social em que os professores trabalham. Desse modo, o documento apresentado pelo Fórum Nacional em Defesa da Escola Pública afirma que a avaliação proposta pelo governo não leva em consideração o trabalho docente, a gestão do sistema de ensino em que se insere o professor e ainda desconsidera as diversidades regionais de nosso país.

Acreditamos, como foi registrado no documento, que aferir conhecimentos dos professores em nível nacional, em vez de apoiá-los e garantir-lhes formação continuada, não deveria ser a proposição apontada pelo MEC. Professores já têm sido cobrados e responsabilizados pelas fragilidades do sistema educacional, sem que sejam levados em conta a precariedade de recursos disponíveis nas escolas e os baixos salários, que não permitem assegurar tempo e disposição para a busca de aperfeiçoamento contínuo. Assim,

[...] entende-se que os poderes públicos constituídos devem enfrentar, de forma prioritária, as condições objetivas de trabalho e de formação tanto do professorado como dos(as) demais trabalhadores(as) em educação, estabelecendo metas a ser cumpridas e adotando *sistemas de avaliação processuais, democráticos, institucionais e integrais, que não simplesmente venham a emitir um julgamento sobre o nível de conhecimento do(a) professor(a), de forma individualizada*; antes, que realmente permitam melhor conhecer os sistemas de ensino e suas unidades escolares, detectando falhas, lacunas e equívocos a ser superados, bem como aspectos positivos que poderão ser potencializados e intercambiados com outras realidades escolares. Uma política global efetiva de valorização de todos(as) os(as) profissionais em educação *só se implementa na medida em que se considere a realidade concreta por eles(as) vivenciada, nos diferentes espaços sociais em que estão inseridos(as)* (FÓRUM NACIONAL EM DEFESA DA ESCOLA PÚBLICA, 2003, grifos nossos).

Fica bastante claro, nessa parte do documento, o que os professores/entidades que assinam o texto⁶ esperam do governo: que seja priorizada uma política global de valorização dos professores no lugar de um simples julgamento, de forma individualizada, expresso por meio de uma nota que, potencialmente, não retrata as condições de trabalho do professor que interferem decisivamente sobre os resultados do ensino.

3.1 PRÓ-LETRAMENTO: EM BUSCA DA MELHORIA DA QUALIDADE DA ALFABETIZAÇÃO PELA VIA DA FORMAÇÃO DE PROFESSORES DOS ANOS/SÉRIES INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL

Conforme registrado no *Projeto Básico Mobilização pela Qualidade na Educação: Pró-Letramento*, o Plano Nacional de Qualidade para a Educação Básica,⁷ lançado pelo Ministério da Educação, em março de 2005, caminha na mesma direção, ou seja, visa à melhoria da qualidade da educação escolar. Seu principal desafio era alterar o quadro atual da educação brasileira, sendo considerado um marco orientador de ações conjuntas entre a União, Estados, municípios e sociedade civil.

⁶ Assinam o texto do documento: ABEP, ABEEF, ABI, ABRUEM, Ação Educativa, AEC, AELAC, ANDES, ANDES-SN, ANDIFES, ANFOPE, ANPAE, ANPEd, ANPG, ANUP, CAED, CBCE, CEDES, CFP, CNBB, CNTE, CONDSEF, CONTEE, DENEM, ENEC, ENECOS, ENEFAR, ENESSO, ExNEPe, ExNEEF, ENEN, ENEENF, ENEV, FASUBRA-Sindical, FEAB, FENECO, FORUMDIR, MNMMR, MST, OAB, SBPC, SINASEFE, UBES, UNDIME, UNE. Fóruns Estaduais: AM, BA, ES, GO, MA, MG, MS, MT, PA, PI, PR, PE, RS, SC, SP. Fóruns Regionais: Norte Mineiro.

⁷ Buscamos na *Internet* esse documento, mas não obtivemos sucesso. Entramos em contato telefônico com o MEC e, como não tivemos resposta concreta, recorremos ao Sistema Nacional de Informação, pois pensamos ser essencial ter contato com o documento para que possamos inseri-lo em nossas análises, visto que trata do Plano no qual o Programa Pró-Letramento se insere. Não tivemos resposta do órgão responsável até o final desta pesquisa.

Ainda como salienta o Projeto Básico, os dados do Saeb (2003) mostram “[...] a incapacidade das escolas em satisfazer as necessidades básicas de crianças e jovens” (BRASIL, [200-], p.1). Na mesma linha da proposta de Cristovam Buarque (primeiro ministro da Educação do governo Luiz Inácio Lula da Silva), o documento afirma que “[...] a formação do professor é um dos fatores que mais fortemente incide sobre o desempenho dos alunos” (BRASIL, [200-], p.4). Então, com a intenção de impulsionar mudanças para a melhoria da educação, em 2004, o MEC integrou o Sistema Nacional de Formação de Professores no Plano Nacional de Qualidade para a Educação Básica, ressaltando que “[...] compreende o conceito de *desenvolvimento profissional dos professores* como um processo contínuo de formação no qual a formação inicial e a continuada apresentam-se como etapas complementares” (BRASIL, [200-], p. 4).

Vale refletir sobre o conceito de desenvolvimento profissional dos professores posto no documento ora investigado. Para isso, tomamos o trabalho de Campos (2014), que analisou o Projeto de Formação Continuada Sala de Educador, em Mato Grosso. A pesquisadora faz uma consistente reflexão sobre a formação do professor em tempos de neoliberalismo, afirmando que um “[...] novo paradigma social do capitalismo encontrou a educação escolar como canal para disseminar sua ideologia, a fim de gerar nos indivíduos competências para atuar num mundo global e competitivo” (2014, p. 41).

Assim, podemos dizer que os movimentos relacionados com a educação estão intimamente ligados a uma reorganização do ensino para a formação ou qualificação profissional exigida pelo capitalismo. Desse modo, espera-se que os alunos sejam formados para uma sociedade capitalista e, para isso, os professores também devem ser formados na mesma lógica nos cursos que lhes são ofertados. Concordamos com a autora, ao declarar que

[...] a formação de professores passou a ter como um de seus paradigmas o modelo de competências, com o objetivo de que eles sejam pessoas reflexivas e investigativas de suas práticas e que consigam interagir em ambientes de trocas, adaptando-se às mudanças do sistema (CAMPOS, 2014, p. 44).

Nessa perspectiva, o desenvolvimento profissional dos professores passa a ser sustentado, aparentemente, por metas de aprendizagem postas pelo sistema neoliberal. O que se observa é que os professores precisam aprender a ensinar por formas pelas quais não foram ensinados. Assim, a aprendizagem deverá ser contínua e envolver ações que favoreçam o aprender para trabalhar eficazmente, tornando-se eles mesmos agentes de sua própria mudança (CAMPOS, 2014). Porém, mais uma vez, não podemos esquecer que o professor aprende e se desenvolve também e/ou, principalmente, por meio da valorização profissional e de condições adequadas de trabalho, que não podem ser desconsideradas na formação docente em favor de um discurso que centraliza apenas na formação a responsabilidade do profissional de educação. Retomando nossa análise do Projeto Básico (BRASIL, [200-]), acreditamos ser importante apontar o que afirma esse projeto sobre a composição do Sistema Nacional de Formação de Professores:

Compõe o Sistema Nacional de Formação de Professores um conjunto de programas com ações de curto, médio e longo prazo, nas áreas de formação inicial e de formação continuada, que guardam independência de execução, mas são complementares. Serão desenvolvidos pela Secretaria de Educação Básica (SEB/MEC), pela Secretaria de Educação Superior (Sesu/MEC) e pela Secretaria de Educação a Distância (BRASIL, [200-], p. 4).

No âmbito da formação continuada, de acordo com o projeto, estão o Pró-Ifem, a Rede Nacional de Formação Continuada de Professores de Educação Básica e a Mobilização pela Qualidade da Educação: Pró-Letramento. O programa Pró-Letramento foi desenvolvido pela Secretaria de Educação Básica (SEB), em parceria com os sistemas de ensino e com as universidades da Rede de Formação Continuada e Desenvolvimento da Educação. Lançado em março de 2005, constituiu-se em um programa de formação continuada de professores das séries iniciais do ensino fundamental, centrado em alfabetização e matemática e integrado ao Sistema Nacional de Formação de Professores.

A Rede Nacional de Formação Continuada de Professores da Educação Básica foi constituída em 2003, por meio do Edital n.º 01/2003-SEIF/MEC (ANEXO A). Esse edital teve por objetivo incentivar a construção de

[...] propostas de universidades brasileiras que possuam ou tenham interesse em constituir **centros de formação continuada, desenvolvimento de tecnologia e prestação de serviços para as redes públicas de ensino**, visando à integração da Rede Nacional de Centros de Pesquisa e Desenvolvimento da Educação (**Rede**), constituída no âmbito do Sistema Nacional de Certificação e Formação Continuada de Professores da Educação Básica (BRASIL, 2003c, p.1, grifos do documento).

Verificamos, por meio da publicização do edital, um esforço por parte do governo em ofertar um espaço democrático às universidades interessadas em participar da formação da rede. A organização cronológica das etapas do edital foi assim estabelecida: **i.** Recebimento das propostas versão preliminar (até 30-12-2003); **ii.** Divulgação do resultado da seleção (até 15-1-2004); **iii.** Negociação (até 20-2-2004); **iv.** Apresentação das propostas definitivas (até 15-3-2004); **v.** Divulgação dos resultados definitivos (até 2-4-2004); **vi.** Celebração de convênios (até 30-04-2004). Ao analisarmos o edital, podemos tecer reflexões acerca de alguns pontos que consideramos relevantes. Nas disposições gerais, lemos:

1.1 O *Sistema Nacional de Formação Continuada e Certificação de Professores* foi instituído pela Portaria Ministerial n.º 1.403, de 2003, já referenciada neste Edital, cujo art. 1.º estabeleceu a sua composição, assim compreendida:

- i. o Exame Nacional de Certificação de Professores, por meio do qual se promovem parâmetros de formação e mérito profissionais;**
- ii.** os programas de incentivo e apoio à formação continuada de professores, implementados em regime de colaboração com os entes federados; e
- iii.** a Rede Nacional de Centros de Pesquisa e Desenvolvimento da Educação, constituída com o objetivo de desenvolver tecnologia educacional e ampliar a oferta de cursos e outros meios de formação de professores da Educação Básica (BRASIL, 2003c, p.1, grifos nossos).

Consideramos importante destacar o estabelecimento do Exame Nacional de Certificação de Professores, o que nos remete a um programa de certificação e meritocracia que, em nossa opinião, pode gerar uma tendência à competição entre os profissionais, sem que o problema, no caso, a formação do professor, seja de fato priorizada. O edital previa a criação de 20 centros de formação, distribuídos conforme Quadro 2 a seguir.

Quadro 2 – Quantitativo dos centros por especialidade

Área de Especialidade	Número de Centros
Alfabetização e Linguagem	6
Educação Matemática e Científica	5
Ensino de Ciências Humanas e Sociais	3
Artes e Educação Física	3
Gestão e Avaliação da Educação	3
Total	20

Fonte: Brasil, 2003c.

Observando o quadro, verificamos que a área de Alfabetização e Linguagem previa a criação de um maior número de centros, provavelmente porque as deficiências apontadas pelas avaliações e índices, como o Saeb, se encontram nessa área. Ainda no Edital n.º 01/2003-SEIF/MEC, identificamos, no Quadro 3, as ações apoiadas pelo MEC e trazemos aqui para alguns apontamentos.

Quadro 3 – Ações apoiadas pelo MEC

Número	Descrição
1	Desenvolvimento de programas e cursos de formação continuada de professores e gestores para as redes de educação infantil e fundamental, a distância e semipresenciais, incluindo a elaboração de material didático para a formação docente (livros, vídeos, <i>softwares</i>)
2	Desenvolvimento de projetos de formação de tutores para os programas e cursos de formação continuada
3	Desenvolvimento de tecnologia educacional para o ensino fundamental e a gestão de redes e unidades de educação pública
4	Associação a instituições de ensino superior e outras organizações para a oferta de programas de formação continuada e a implantação de novas tecnologias de ensino e gestão em unidades e redes de ensino

Fonte: Brasil, 2003c.

Pensamos ser relevante destacar no Quadro 3 as ações 1 e 2. A ação 1 indica que os programas e cursos para os professores e gestores das redes de educação infantil e fundamental serão a distância e semipresenciais, o que reforça a tendência observada de modo crescente na formação de profissionais. A ação 2 prevê o desenvolvimento de projetos de formação de tutores para os programas e cursos de

formação continuada, o que também evidencia a ideia de uma formação mais barata e aligeirada, como as que temos observado ultimamente.

Depois de tecermos algumas reflexões sobre o Edital n.º 01/2003-SEIF/MEC, que abriu concorrência pública entre as instituições de ensino superior para a criação de centros de formação continuada, voltamos nossa atenção aos objetivos do Pró-Letramento, objeto desta investigação, apresentados no Projeto Básico: Mobilização pela Qualidade na Educação: Pró-Letramento (BRASIL, [200-]). Constam no texto que os objetivos geral e específicos do programa são os seguintes:

Objetivo Geral:

Oferecer suporte à ação pedagógica dos professores das séries iniciais do ensino fundamental de modo a elevar a qualidade do ensino de Língua Portuguesa e Matemática, por meio da formação continuada de professores na modalidade a distância.

Objetivos específicos:

propor situações para a construção do conhecimento como processo contínuo de formação docente e de reflexão sobre a prática pedagógica;

desenvolver conhecimentos que possibilitem estabelecer novas relações e compreensões sobre o tema da educação em geral e, em especial, da Educação Matemática e da Língua Portuguesa;

produzir materiais para cursos de formação continuada nas modalidades, a distância e semipresenciais;

criar uma rede de professores formadores e tutores, que garantam a continuidade da reflexão no município ou região (BRASIL, [200-], p. 5).

Examinando o Guia do Pró-Letramento (BRASIL, 2012c), observamos que os objetivos são reiterados com outras palavras: oferecer suporte à ação pedagógica dos professores dos anos iniciais do ensino fundamental, contribuindo para elevar a qualidade do ensino e da aprendizagem de Língua Portuguesa e Matemática; propor situações que incentivem a reflexão e a construção do conhecimento como processo contínuo de formação docente; desenvolver conhecimentos que possibilitem a compreensão da Matemática e da Linguagem e de seus processos de ensino e aprendizagem; contribuir para que se desenvolva nas escolas uma cultura de formação continuada e desencadear ações de formação continuada em rede, envolvendo universidades, Secretarias de Educação e escolas públicas das Redes de Ensino (BRASIL, 2012c, p.1).

Podemos identificar, nesses objetivos, intenções amplas do MEC. Além de servir

como suporte à ação pedagógica, o programa pretendeu desenvolver uma cultura de formação continuada e reflexões sobre o conhecimento como processo contínuo de formação. Inferimos que o MEC, por meio das equipes que idealizaram o programa, provavelmente, tinha a intenção de que ele não fosse visto como uma ação pontual, mas que promovesse um processo constante de formação continuada entre os professores.

Com a finalidade de reunir fontes para a análise pretendida, fomos à Secretaria de Educação Básica do MEC e entrevistamos duas servidoras que atuam no Departamento de Apoio à Gestão Educacional, antigo Departamento de Políticas. Ao relatarmos nossa intenção de pesquisa, elas se colocaram à disposição para uma entrevista. Uma delas, inclusive, tinha participado da organização e da implantação do programa em 2005, ano do lançamento do Pró-Letramento. A conversa ocorreu no dia 24 de janeiro de 2014.

A atual servidora responsável pelo Pró-Letramento no Ministério nos enviou, posteriormente, por *e-mail*, alguns documentos sobre o programa para auxílio em nossa pesquisa. Foram encaminhados: o Documento Norteador do Pró-Letramento 2010/2012 (ANEXO H); Ficha Modelo para Mensagem Presidencial e Prestação de Contas 2013 (ANEXO J); tabelas – mapa de atendimento 2010/2012; Relatório de gestão 2012 (ANEXO I); tabelas com os números de 2005 até 2010; Resolução do Conselho Deliberativo do FNDE nº 24, de 16 de agosto de 2010, que estabelece orientações e diretrizes para o pagamento das bolsas de estudo para participantes de programas de formação continuada (ANEXO G).

Nessa direção, vale destacar que, no dia da conversa,⁸ realizada no MEC, a servidora que participou da implantação do Pró-Letramento nos deu detalhes que nos auxiliaram a compreender como o programa foi idealizado e concretizado.

S1⁹: o pró-letramento começou dentro da rede nacional de formação... que você já ouviu falar... já no governo do presidente lula... e daquela necessidade de um programa que fosse assim... emergencial... no princípio

⁸ Preferimos chamar a entrevista de conversa, pois, apesar de termos organizado algumas perguntas a serem feitas, quando iniciamos o encontro, as servidoras começaram a falar livremente sobre o programa e percebemos que as perguntas que havíamos elaborado tinham sido contempladas.

⁹ Chamaremos S1 a servidora que participou da implantação do programa, de S 2 a atual coordenadora do programa e P a pesquisadora.

era chamado até de emergencial... aqui dentro... porque... era para atender aos alunos de primeira a quarta devido aos dados do saeb... eu não sei dizer os dados no momento ... que eram baixos nos anos iniciais... então... através da rede... as universidades foram convocadas a participar... e elas elaboraram o material... o material nacional do pró-letramento e teve início em 2005... quando nós fomos apresentar no estado do rio grande do norte¹⁰ (S1, técnica do MEC, em 24-1-2014).

Verificamos, na fala da servidora, o contexto em que surgiu o programa. Os dados do Saeb, não lembrados pela servidora do MEC no momento da conversa, estão descritos no Projeto Básico Mobilização pela Qualidade na Educação: Pró-Letramento (BRASIL, [200-]), na justificativa do documento. A seguir, trazemos a Tabela 3 com a indicação desses números:

Tabela 1 – Índices do Saeb 2003 para Língua Portuguesa

Língua Portuguesa – 4ª Série EF – Brasil – Saeb 2003		
Muito crítico	Não desenvolveram habilidades de leitura mínimas condizentes com quatro anos de escolarização; não foram alfabetizados adequadamente; não conseguem responder aos itens da prova; não são leitores competentes, leem de forma ainda pouco condizente com a série	18,7%
Crítico	Construíram o entendimento de frases simples; são leitores ainda no nível primário; decodificam apenas a superfície de narrativas simples e curtas, localizando informações explícitas, dentre outras habilidades	36,7%
Intermediário	Começando a desenvolver as habilidades de leitura mais próximas do nível exigido para a série; inferem informações explícitas em textos mais longos; identificam a finalidade de um texto informativo; reconhecem o tema de um texto e a ideia principal e reconhecem os elementos que constroem uma narrativa, tais como o conflito gerador, os personagens e o desfecho do conflito; entre outras habilidades	39,7%
Adequado	São leitores com nível de compreensão de textos adequados à série; são leitores com habilidades consolidadas; estabelecem a relação de causa e consequência em textos narrativos mais longos; reconhecem o efeito de sentido decorrentes do uso da pontuação; distinguem efeitos de humor mais sutis; identificam a finalidade de um texto com base em pistas textuais mais elaboradas; depreendem relação de causa e consequência implícita no texto, além de outras habilidades	4,8%

Fonte: Brasil ([200-]), p. 4.

Ao analisar a tabela com atenção, verificamos que foram elencados pelo Saeb (2003) quatro níveis de habilidades em leitura esperadas dos alunos que foram

¹⁰ Esclarecemos que a transcrição de todos os dados orais produzidos tomou como referência as normas de transcrição formuladas pelos pesquisadores do Projeto NURC/SP. Essas normas são apresentadas na obra intitulada *Oralidade e escrita: perspectivas para o ensino de língua materna*, de autoria de Favero, L. L.; Andrade, M. L. C. V. O. ; Aquino, A. G. O. (2003).

submetidos ao sistema: muito crítico, crítico, intermediário e adequado. Os percentuais que englobam os níveis muito crítico e crítico totalizam 55,4%, o que é um quantitativo bastante significativo. Se levarmos em conta ainda o nível intermediário (39,7%), descrito como aquele em que os alunos estão começando a desenvolver as habilidades de leitura, constatamos que os índices são alarmantes, pois somente um quantitativo muito pouco expressivo (4,8%) constitui o grupo de alunos que têm nível de compreensão adequada à turma em que estão inseridos. A distorção entre o que se espera das crianças e o que elas apresentam é assustadoramente grande. Se somente 4,8% apresentam níveis de compreensão adequados, isso quer dizer que 95,2% das crianças têm dificuldades em relação à leitura.

Pensando ainda na fala da servidora, buscamos a introdução do documento norteador Pró-Letramento (2010/2012 – ANEXO H) para auxiliar em nossas reflexões. Observamos que os resultados do Saeb, em 2003 mostraram ao MEC que 59% das crianças brasileiras tinham deficiências sérias no desempenho em Linguagem na 4ª série do ensino fundamental. Do mesmo modo, boa parcela das crianças também apresenta um desempenho crítico em Matemática (52%), de acordo com o documento. Para concluir o parágrafo inicial da introdução, o texto afirma:

O resultado do Saeb mostra que temos um problema sério de qualidade na escola e esse problema impede a consolidação da inclusão, que não se faz com a matrícula. Daí o entendimento que a solução estrutural desse problema passa, obrigatoriamente, por uma política de formação inicial e continuada de professores (BRASIL, 2012b, p. 1).

Com a leitura desse trecho, verificamos que, a partir dos resultados negativos obtidos com base no Saeb (2003), o MEC compreende que a solução do problema constatado é o investimento em política de formação inicial e continuada de professores. Verificamos ainda, no texto, as seguintes informações:

Assim, no ano de 2005, a SEB (Secretaria de Educação Básica) convocou os Centros da Rede Nacional de Formação nas áreas de Matemática e Alfabetização para apresentar proposta conjunta para **sanar** os problemas apontados pelo SAEB/2003, surgindo assim, os módulos do Pró-Letramento – Mobilização pela Qualidade da Educação um programa de formação continuada de professores voltado à melhoria da qualidade de

aprendizagem da leitura/escrita e Matemática nas séries iniciais do ensino fundamental. Os Centros convidados foram:

- Alfabetização: UFMG, UnB, UFPE, UEPG, UNICAMP
- Educação Matemática e Científica: UFPA, UFRJ, UFES, UNISINOS, UNESP (BRASIL, 2012b, p. 2, grifo nosso).

Percebemos que o MEC busca implementar ações que possam *sanar* os problemas apontados pelo Saeb e, para isso, convoca os Centros da Rede Nacional de Formação. Assim, a partir dos baixos desempenhos identificados pelo Saeb (2003), o governo decide criar um programa que foi chamado de *emergencial* no interior do Ministério: o Pró-Letramento, que visou a atender, inicialmente, às regiões Norte e Nordeste do País. Ainda buscamos, no relatório do Saeb 2003, os índices relativos às regiões, em especial, às regiões Norte e Nordeste. A Tabela 4, a seguir, constata o que foi apontado.

Tabela 2 – Índices do Saeb 2001 e 2003 por região brasileira

Região	Norte		Nordeste		Sudeste		Sul		Centro-Oeste	
Estágio	2001	2003	2001	2003	2001	2003	2001	2003	2001	2003
Muito crítico	22,60	21,18	33,42	29,32	15,79	12,93	13,47	11,57	20,50	14,92
Crítico	44,89	45,24	41,75	41,85	30,82	31,03	35,70	35,71	39,23	37,60
Intermediário	31,00	31,86	22,94	26,77	45,20	48,32	45,79	47,67	36,64	43,28
Adequado	1,51	1,72	1,89	2,06	8,20	7,72	5,04	5,05	3,63	4,20
Total	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100

Fonte: MEC/Inep/Daeb – Saeb 2003.

A Tabela 2 mostra dados comparativos entre o Saeb 2001 e o Saeb 2003. Há algumas pequenas variações, mas podemos verificar que as regiões Norte e Nordeste são as que possuem números maiores de alunos que se encontram nos estágios denominados *muito crítico* e *crítico*. Voltando ao documento Projeto Básico – Mobilização pela Qualidade na Educação: Pró-Letramento, encontramos referência às dificuldades nas regiões Norte e Nordeste e ainda algumas possibilidades/conclusões a respeito dos motivos que influenciam diretamente esse desempenho.

Analizando o levantamento de dados do SAEB nas áreas de Língua Portuguesa e de Matemática, no corte acima de 70% dos alunos incluídos nas faixas ‘muito crítico’ e ‘crítico’, identificamos toda a Região Nordeste e a Região Norte, à exceção de Rondônia. Outro dado que se evidencia nesta análise é que 65% das ocorrências na faixa acima de 70% dos alunos incluídos nas faixas “muito críticos” e ‘crítico’ são alunos matriculados nos

sistemas municipais de ensino. Apenas 35% dos alunos são vinculados aos sistemas estaduais (BRASIL, [200_] p. 3-4, grifos nossos).

Desse modo, os resultados indicaram que os estudantes das redes municipais apresentavam desempenho pior do que os alunos das redes estaduais. Nesse sentido, podemos pensar que, de certo modo, o MEC aponta para a dificuldade de os municípios realizarem sozinhos as mudanças necessárias, particularmente, na formação de professores. Nessa direção, o Projeto Básico [200-] assinala que o fator que incide mais fortemente sobre esses índices é a formação dos professores. Isto é:

Quando o profissional que está em sala de aula possui formação superior, a média do desempenho dos estudantes no SAEB é de 172, caindo para 157 pontos quando a formação docente é apenas de nível médio. A diferença na escala de desempenho, nesse aspecto, explicita a importância da formação docente no aprendizado de crianças e jovens (BRASIL,[200-], p. 4).

Percebemos, no trecho, que a formação do professor é apontada pelo MEC como um dos fatores que determinam o desempenho dos alunos, sobretudo a formação inicial. Por isso mesmo, em termos de formação inicial e, no âmbito do Sistema Nacional de Formação de Professores, são criados cursos, como o Pró-Infantil, o Pró-Formação, o Pró-Licenciatura, para formação inicial de profissionais que estão no exercício do magistério e não têm a diplomação exigida por lei.

A servidora do Ministério da Educação esclareceu, na conversa realizada, como o programa se expandiu para outros Estados brasileiros:

S1: ela... [rede de formação] o pró-letramento... começou com dez universidades... que atendiam... cinco matemática e cinco na área de conhecimento de língua portuguesa... então... aí tinham as estaduais ... tinha também universidades comunitárias... o caso da unisinos... da puc minas... e nós fomos pro rio grande do norte... e lá foi lançado... eu me lembro até a data que foi 8 de dezembro de 2005... porque foi assim... TEM que mostrar... TEM que aparecer o programa ainda esse ano [2005]... aconteceu no rio grande do norte em 2005... aconteceu no... piauí...no ceará... foram esses três estados?... ((pensa)) ... e na bahia... então... a ideia a princípio era todo o nordeste... aí... logo em seguida veio o rio... veio santa catarina... mas... porque os índices eram baixos pro nordeste.... mas santa catarina entrou porque veio uma demanda do estado.... eles vieram até nós... conversaram com nossa diretoria na época e tal... e já que eles estavam interessados... ia dar todo o suporte ... ia abrir as portas da secretaria para o programa no estado e tudo mais ... aí o mec aceitou e... foi expandindo... então já foi saindo do nordeste... porque a ideia era *atender*

primeiro o nordeste e norte porque a carência é muito maior e tudo... e depois... e nisso ao mesmo tempo que nós fomos atendendo o nordeste... aquilo que era tipo um piloto... vamos dizer assim... deixou de ser piloto... foi nacional...e aí começou já... o rio de janeiro quis... também veio até o mec... então o sudeste foi entrando assim... foram solicitando... (S1, técnica do MEC, em 24-1-2014, grifos nossos).

Como vimos, no primeiro momento, a ideia era atender ao Nordeste, porque a *carência era muito maior*, mas, aos poucos, o programa foi se ampliando devido às demandas de outros Estados na mesma direção. Inferimos, por meio das palavras ditas, que o tema formação de professores sempre esteve em pauta, seja porque os professores são pensados como os responsáveis pelos baixos índices nas avaliações em larga escala, seja porque há a constatação de que a formação inicial não acompanha mudanças da sociedade contemporânea. Infelizmente, muitas vezes, ficam excluídas desse discurso as péssimas condições de trabalho da carreira docente ou mesmo a necessidade de provimento de recursos financeiros adequados à categoria.

Nesse contexto, o Sistema Nacional de Formação foi se constituindo e ganhou espaço no Plano Nacional de Qualidade para a Educação Básica, pois, de acordo com o documento, o MEC investiu no Sistema Nacional de Formação de Professores com o objetivo de operar mudanças efetivas para melhoria da qualidade da educação.

Nesse sentido, os objetivos que orientam o Sistema Nacional de Formação de Professores inserem-se na perspectiva de *eleva a qualidade da educação básica, por meio do estímulo à escolarização dos professores em exercício, da dinamização dos cursos de formação e da ampliação das possibilidades de qualificação permanente*. Sua implementação está fundamentada no princípio da adesão, e seu sucesso passa pelo engajamento ativo dos estados, do Distrito Federal e dos municípios, e pela estreita articulação das redes de ensino com as instituições formadoras, especialmente as universidades públicas (BRASIL, [200-] p. 4, grifos nossos).

Assim, verificamos que o Ministério buscou impulsionar mudanças efetivas para a melhoria da educação e, para isso, investiu no Sistema Nacional de Formação de Professores, por meio de programas constituídos de ações de curto, médio e longo prazo nas áreas de formação, seja inicial, seja continuada, vistos como complementares e em diferentes âmbitos: Secretaria de Educação Básica, Secretaria de Educação Superior e Secretaria de Educação a Distância. Não

podemos negar, ao lermos o *Projeto Básico*, que o MEC buscou mobilizar diversos setores com o intuito de mudar o panorama educacional brasileiro, porém ainda percebemos, nesse cenário, muitas dificuldades a serem vencidas.

Nessa direção, em março de 2005, as Orientações Gerais da Rede Nacional de Formação Continuada de Professores de Educação Básica¹¹ são disponibilizadas. Nesse documento, o MEC, por meio da Secretaria de Educação Básica, assume o seu papel indutor na formação e regulamentação de uma política nacional de formação que busca articular níveis e sistemas. Nas Orientações, é pontuado que as ações no campo da formação resultam de um trabalho coletivo que envolveu o Ministério, as universidades, as Secretarias de Educação de Estados e municípios e os centros que integram a rede de formação, pois

A formação continuada aqui estabelecida, visando, sobretudo, contribuir com o desenvolvimento profissional do professor e a melhoria na qualidade do ensino, dar-se-á, nesse processo, por meio de uma Rede que articula um conjunto de agentes que atua no campo educacional objetivando a melhoria da aprendizagem dos estudantes, mediante a apreensão dos saberes historicamente produzidos. Nesse processo, os Centros de Pesquisa e Desenvolvimento da Educação em uma vinculação orgânica com as ações de formação inicial e continuada desenvolvidas pelas Universidades Públicas e Comunitárias têm um papel relevante no fortalecimento dos projetos pedagógicos das Instituições envolvidas, bem como na garantia de articulação com as demais Universidades e com os sistemas de ensino (BRASIL, 2005, p.10).

Importante destacar, nesse extrato, que os Centros de Pesquisa e Desenvolvimento da Educação que compunham a rede tinham/têm papel relevante no fortalecimento dos projetos pedagógicos das instituições envolvidas em articulação com as universidades e sistemas de ensino. Assim, a formação continuada deverá ser entendida como aliada ao desenvolvimento profissional do professor para a melhoria da qualidade do ensino.

Do mesmo modo como a rede de formação foi se constituindo,¹² o programa Pró-Letramento foi crescendo aos poucos. Tivemos acesso a planilhas que mostram as adesões dos Estados a partir do primeiro ano de implantação (2005) e que comprovam essa afirmação, feita inclusive pela técnica que conversou conosco.

¹¹ Disponível em: < http://www.oei.es/quipu/brasil/Red_Nac_form_continua.pdf >. Acesso em: 8 maio 2014.

¹² O documento mostra como a rede foi se constituindo. Está disponível em <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Rede/manual%202.1.pdf>>. Acesso em: 8 maio 2014.

Assim, no primeiro ano, somente três Estados aderiram ao programa (Rio Grande do Norte, Ceará e Maranhão), o que representa 11,11% do total dos entes federados, como mostra a Tabela 3 do ano de 2005.

Tabela 3 – Adesões nos Estados brasileiros- 2005

UF	Ano	Nº Municípios Atendidos (Inteiro)	Número de Tutores Inscritos (inteiro)	Número de Cursistas Inscritos (inteiro)
AC	2005	0	0	
AL	2005	0	0	
AM	2005	0	0	
AP	2005	0	0	
BA	2005	0	0	
CE	2005	143	354	18.300
DF	2005	0	0	
ES	2005	0	0	
GO	2005	0	0	
MA	2005	117	333	19.471
MG	2005	0	0	
MS	2005	0	0	
MT	2005	0	0	
PA	2005	0	0	
PB	2005	0	0	
PE	2005	0	0	
PI	2005	0	0	
PR	2005	0	0	
RJ	2005	0	0	
RN	2005	114	256	10.440
RO	2005	0	0	
RR	2005	0	0	
RS	2005	0	0	
SC	2005	0	0	
SE	2005	0	0	
SP	2005	0	0	
TO	2005	0	0	

Fonte: MEC, 2005.¹³

No ano de 2006, como podemos observar na Tabela 4, ocorreu um aumento significativo no número de adesões: o percentual, desta vez, é de 44,44% dos

¹³ As tabelas que aparecem a seguir foram enviadas por *e-mail* pela servidora do MEC responsável, atualmente, pela conclusão do Pró-Letramento.

Estados brasileiros. O programa Pró-Letramento começa a ganhar força, pois, agora, há no total 12 Estados participantes. Como mostra a Tabela 6, os Estados que aderiram ao programa nesse ano foram Alagoas, Bahia, Paraíba, Pernambuco, Piauí, Rio de Janeiro, Santa Catarina, Sergipe e São Paulo.

Tabela 4 – Adesões nos Estados brasileiros – 2006

UF	Ano	Nº Municípios Atendidos (Inteiro)	Número de Tutores Inscritos (inteiro)	Número de Cursistas Inscritos (inteiro)
AC	2006	0	0	-
AL	2006	70	220	9.746
AM	2006	0	0	-
AP	2006	0	0	-
BA	2006	76	180	9.955
CE	2006	143	354	18.300
DF	2006	0	0	-
ES	2006	0	0	-
GO	2006	0	0	-
MA	2006	117	333	19.471
MG	2006	0	0	-
MS	2006	0	0	-
MT	2006	0	0	-
PA	2006	0	0	-
PB	2006	119	245	10.729
PE	2006	82	270	16.049
PI	2006	104	204	9.276
PR	2006	0	0	-
RJ	2006	61	218	15.512
RN	2006	114	256	10.440
RO	2006	0	0	-
RR	2006	0	0	-
RS	2006	0	0	-
SC	2006	90	236	9.041
SE	2006	22	48	1.934
SP	2006	141	289	17.499
TO	2006	0	0	-

Fonte: MEC, 2006.

A Tabela 5 demonstra que, naquele ano, eram 14 os Estados envolvidos no programa. Somente Acre, Amapá e Rondônia aderiram ao programa em 2007,

enquanto o Piauí saiu da lista. Observamos um crescimento de 7,41%, ou seja, de 2006 para 2007, o percentual de adesões subiu para 51,85%.

Tabela 5 – Adesões nos Estados brasileiros – 2007

UF	ano	Nº Municípios Atendidos (Inteiro)	Número de Tutores Inscritos (inteiro)	Número de Cursistas Inscritos (inteiro)
AC	2007	19	38	1.882
AL	2007	95	274	12.307
AM	2007	0	0	-
AP	2007	11	60	2.968
BA	2007	180	413	23.335
CE	2007	143	376	10.649
DF	2007	0	0	-
ES	2007	0	0	-
GO	2007	0	0	-
MA	2007	101	346	17.593
MG	2007	0	0	-
MS	2007	0	0	-
MT	2007	0	0	-
PA	2007	0	0	-
PB	2007	157	279	10.943
PE	2007	57	122	4.881
PI	2007	0	0	-
PR	2007	0	0	-
RJ	2007	61	220	15.612
RN	2007	147	321	10.869
RO	2007	26	55	2.501
RR	2007	0	0	-
RS	2007	0	0	-
SC	2007	90	236	9.073
SE	2007	47	138	5.251
SP	2007	141	289	17.499
TO	2007	0	0	-

Fonte: MEC, 2007.

Em 2008, por sua vez, houve uma expansão bastante significativa: de 14 para 25 Estados participantes, conforme Tabela 8 a seguir, o que representa, nesse momento, um percentual de 92,59% dos Estados brasileiros. Observamos que o Piauí aderiu novamente ao programa. Só não participaram do programa o Distrito

Federal e Mato Grosso. Vale destacar que foi nesse ano (2008) que o Espírito Santo aderiu ao programa, como destacado na tabela.

Tabela 6 – Adesões nos Estados brasileiros – 2008

UF	ano	Nº Municípios Atendidos (Inteiro)	Número de Tutores Inscritos (inteiro)	Número de Cursistas Inscritos (inteiro)
AC	2008	19	38	1.882
AL	2008	88	267	9.679
AM	2008	53	221	12.584
AP	2008	11	60	2.968
BA	2008	117	268	16.557
CE	2008	18	63	2.132
DF	2008	0	0	-
ES	2008	77	218	10.646
GO	2008	153	263	13.835
MA	2008	40	141	6.378
MG	2008	354	766	28.062
MS	2008	58	124	4.069
MT	2008	0	0	-
PA	2008	92	317	19.871
PB	2008	157	325	12.995
PE	2008	102	194	8.136
PI	2008	87	170	5.566
PR	2008	234	468	18.968
RJ	2008	74	233	10.265
RN	2008	33	66	1.058
RO	2008	26	55	2.501
RR	2008	13	41	1.310
RS	2008	191	377	11.744
SC	2008	48	75	2.864
SE	2008	36	185	5.245
SP	2008	167	361	15.868
TO	2008	36	73	1.524

Fonte: MEC, 2008.

Em 2009, de acordo com a Tabela 7, Ceará e Santa Catarina não constavam mais como Estados participantes, provavelmente porque já tinham contemplado a demanda pretendida, pois a adesão desses Estados acontecera em 2006. O percentual de adesões em 2009 foi de 88,88% dos entes federados. Já o Distrito Federal continuou sem aderir ao programa.

Tabela 7 – Adesões nos Estados brasileiros – 2009

UF	Ano	Nº Municípios Atendidos (Inteiro)	Número de Tutores Inscritos (inteiro)	Número de Cursistas Inscritos (inteiro)
AC	2009	20	35	1.517
AL	2009	33	99	3.469
AM	2009	48	324	16.316
AP	2009	11	54	2.431
BA	2009	105	188	8.753
CE	2009	0	0	-
DF	2009	0	0	-
ES	2009	77	218	10.646
GO	2009	153	263	13.835
MA	2009	22	123	5.115
MG	2009	354	726	28.062
MS	2009	58	124	4.069
MT	2009	69	159	5.354
PA	2009	26	179	9.847
PB	2009	81	162	5.559
PE	2009	45	72	3.255
PI	2009	50	102	3.204
PR	2009	234	468	18.968
RJ	2009	27	100	3.816
RN	2009	33	80	1.857
RO	2009	30	53	2.180
RR	2009	13	41	1.310
RS	2009	191	377	11.744
SC	2009	0	0	-
SE	2009	36	116	4.634
SP	2009	74	93	3.357
TO	2009	36	73	1.524

Fonte: MEC, 2009.

A Tabela 8 demonstra que, no ano de 2010, o número de adesões caiu para 16 Estados, o que representa 59,25% dos entes federados. Refletindo sobre esse fato, podemos inferir que muitos Estados já tinham desenvolvido a formação por pelo menos dois anos, tempo mínimo para realizar a formação em Linguagem e Matemática para muitos de seus professores. Assim, como os professores já haviam recebido a formação, não haveria necessidade de continuar no programa. Nesse ano, observamos que o Distrito Federal aderiu ao programa pela primeira vez.

Tabela 8 – Adesões nos Estados brasileiros – 2010

UF	Ano	Nº Municípios Atendidos (Inteiro)	Número de Tutores Inscritos (inteiro)	Número de Cursistas Inscritos (inteiro)
AC	2010	0	0	-
AL	2010	18	69	2.105
AM	2010	0	0	-
AP	2010	0	0	-
BA	2010	0	0	-
CE	2010	0	0	-
DF	2010	1	12	1.040
ES	2010	67	182	6.438
GO	2010	78	150	3.869
MA	2010	0	0	-
MG	2010	268	618	17.983
MS	2010	48	101	2.771
MT	2010	69	159	5.354
PA	2010	54	108	5.090
PB	2010	32	66	1.656
PE	2010	20	72	3.255
PI	2010	24	106	2.920
PR	2010	209	474	16.169
RJ	2010	30	100	3.816
RN	2010	14	28	521
RO	2010	23	32	860
RR	2010	0	0	-
RS	2010	0	0	-
SC	2010	0	0	-
SE	2010	0	0	-
SP	2010	0	0	-
TO	2010	36	22	549

Fonte: MEC, 2010.

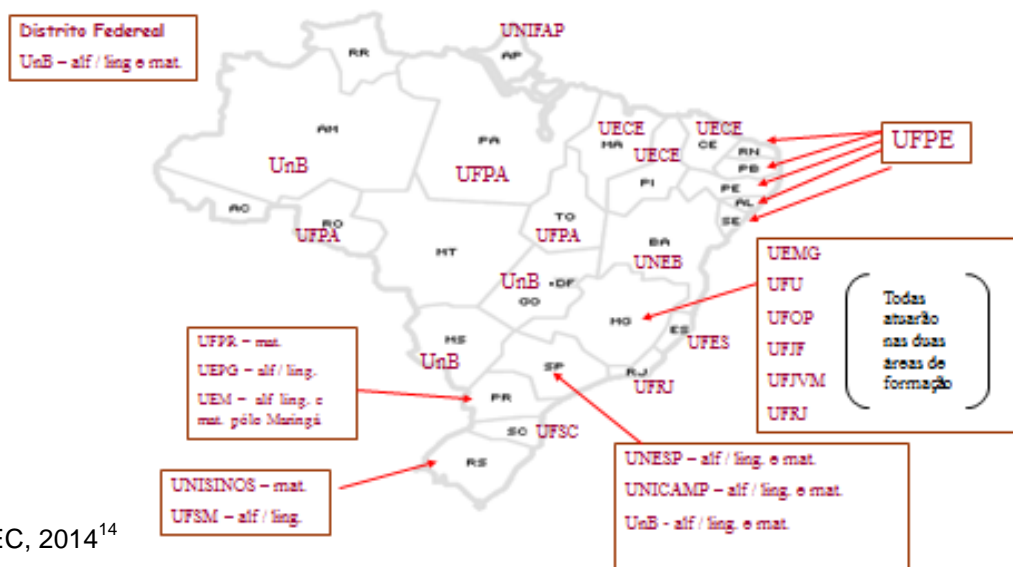
O documento norteador Pró-Letramento 2010-2012 (ANEXO H) apresenta como foi se dando a expansão do programa desde a sua criação, conforme demonstrado pelas planilhas já citadas. Como vimos, as adesões foram acontecendo aos poucos. No primeiro ano (2005), somente três Estados do Nordeste brasileiro, região para a qual o programa inicialmente foi pensado, aderiram ao programa (Rio Grande do Norte, Ceará e Maranhão). No segundo ano (2006), mais Estados foram se agregando ao programa, inclusive de outras regiões do Brasil, totalizando 12

Estados. No ano de 2008, praticamente todo o País já tinha feito a adesão 25 Estados, o que nos prova o quanto há de demanda para programas de formação.

O documento também informa que, a partir de 2010, o número de instituições de ensino superior envolvidas com o programa aumentou de dez para 21. Assim, temos, a partir desse momento, as seguintes universidades atendendo à Alfabetização e Linguagem: UnB, UFPE, UNICAMP, UFPA, UFRJ, UFES, UNESP, UFSM, UECE, UNEB, UNIFAP, UEMG, UFU, UFOP, UFJF, UFJVM, UFSC e UEM. Em Educação Matemática e Científica, temos: UnB, UFPE, UNICAMP, UFPA, UFRJ, UFES, UNISINOS, UNESP, UECE, UNEB, UNIFAP, UEMG, UFU, UFOP, UFJF, UFJVM, UFSC, UFPR e UEM.

A seguir, temos o quadro mais recente da demanda do Pró-Letramento (2010-2012), com as respectivas universidades que ficaram responsáveis pela supervisão do programa. Esse mapa também nos foi encaminhado por *e-mail* pela técnica do MEC. Observando-o, constatamos que todos os Estados brasileiros, inclusive o DF, estavam sendo atendidos pelo programa até o ano de 2012, quando começou a ser pensado um novo programa de formação de professores, o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (Pnaic), instituído pela Portaria nº 867, de 4 de julho de 2012 (BRASIL, 2012a).

Mapa 1 – Distribuição da demanda do Pró-Letramento entre as IES



Fonte: MEC, 2014¹⁴

¹⁴ O mapa de atendimento foi disponibilizado por *e-mail* pela servidora do MEC que participou da pesquisa em janeiro de 2014.

De acordo com a técnica do MEC, a credibilidade inicial do programa Pró-Letramento foi posta em xeque algumas vezes, pois o sistema de formação anteriormente adotado não era amplo e nem tinha as universidades à frente das formações; pelo contrário, havia grupos especializados privados para levar formação para os locais que a solicitavam.

S1: nós passamos também por um problema muito grande na época do pró-letramento... *a credibilidade das universidades junto ao sistema...* quem estava no início... sentiu... eles já estavam acostumados com aquela coisa da *formação de capacitar ... pagar... chamavam alguém... botavam* [os professores] *dentro de um ginásio de esporte... AH... vamos capacitar o professor... e chamavam aquela coisa de dois dias lá de capacitação...* uma palestra... aquelas agências formadoras... EH... da iniciativa privada... aí entrou a rede... o pró-letramento... com essa formação direta custeada pelo ministério... então aquilo ali foi uma briga... você nem queira saber... então muitos municípios até não aderiram... mas os professores sempre gostaram do pró-letramento... mas a questão era muito mais política também... em vários lugares... financeiro... nesse sentido... porque já *tinham seus grupinhos para levar formação...* mas graças a deus essa cultura foi sendo banida... o mec já entra no brasil inteiro... (S1, técnica do MEC, em 24-1-2014, grifos nossos).

Nesse momento, identificamos um ponto que consideramos importante para reflexão: a questão da capacitação realizada por agências formadoras, de iniciativa privada, que faziam o papel de “formar” o professor indo aos municípios, quando contratadas, remete-nos às parcerias público-privado, cada vez mais frequentes. Garcia, Silva e Telles (2011) fazem uma consideração interessante sobre como esse tipo de parceria implica gastos adicionais para a municipalidade. Além disso, apontam para o fato de que, na maioria das vezes, os temas não são selecionados pelos profissionais da administração pública. Sua conclusão é que a garantia da autonomia está dentro da escola, ligada ao trabalho coletivo e à atuação dos sujeitos nos processos de decisão, desenvolvimento e avaliação das políticas de sua formação. Afirmam as autoras:

Para nós, esta é a principal visão transformadora de educação que precisa ser fortalecida em nossas escolas. Finalmente, entendemos que os espaços de trabalho coletivo devem ser preservados e potencializados como espaços fundamentais de formação docente (GARCIA; SILVA; TELLES, 2011, p.14).

Ao refletirmos sobre essa questão, concordamos com as autoras, pois acreditamos que os espaços de trabalho coletivo em nossas escolas devem ser fortalecidos e entendidos como espaços de formação bastante ricos entre os profissionais.

Durante a conversa, a técnica do MEC (S1) comenta ainda sobre o papel da universidade:

S1: as universidades passaram a estar à frente então aquilo ali acabou... porque... a ideia... você é da universidade... mas eu vou te dizer o que... que... [acontece/acontecia] é o seguinte... *a universidade faz material voltado para si... não para a sociedade... fica muito fechado no mundo acadêmico...* quando a rede entrou com o pró-letramento... ela mexeu nisso aí... começou a abrir mais... ela [rede de formação] chamou as universidades para perto da sociedade... como que para sentir realmente como ela é... então a partir daí... muita gente dizia... ah... mas já tinha até material elaborado... mas estava dentro da proposta que o mec estava... vamos dizer... há redundância aí... assim propondo... mas isso... eu acho que foi um lado positivo... a universidade chegar mais perto do sistema... hoje em dia você não acha tanta dificuldade... tanto problema... isso foi bem positivo... se você hoje chegar num seminário... algum encontro... você não vai ter mais esse tipo de reclamação... que teve no início... a primeira turma que saiu para falar do pró-letramento... aí reunia o sistema... era difícil mesmo... o pessoal combatia mesmo... para aceitar a universidade... mas graças a deus isso foi crescendo e o mec todo trabalha com as universidades... acho que nunca teve um governo para abrir tanto para as universidades como esse... esse lado é positivo... (S1, técnica do MEC, em 24-1-2014, grifos nossos).

Poderíamos tecer várias reflexões com base no extrato anterior, mas escolhemos um ponto que consideramos relevante: a questão da credibilidade das universidades. Julgamos importante refletir sobre como o papel das universidades é compreendido na sociedade. De acordo com as palavras da servidora, o conhecimento produzido nas universidades ficava, até então, restrito ao espaço acadêmico. A participação das universidades na rede de formação proporcionou, segundo ela, uma aproximação entre o conhecimento produzido na academia e o que se buscava na formação do professor. Compreendendo a universidade como o lugar da produção de conhecimento, pensamos ser um pressuposto que o conhecimento alcance a sociedade, seja em um programa de formação, seja em qualquer outro *espaçotempo*, contraditoriamente ao que foi afirmado. Destacamos ainda que não é possível desconsiderar a fala da servidora, pois, ao se dirigir à pesquisadora como sendo parte da universidade, ela deixa claro que é o sentimento dela e, provavelmente, de outros sobre a produção acadêmica.

Aproveitamos também para perguntar sobre outras dificuldades, além da aceitação das universidades no programa. As servidoras apontaram alguns entraves administrativos. No extrato a seguir, da fala da servidora do MEC (S2), observamos como questões burocráticas e financeiras influenciaram o andamento do programa em alguns momentos.

S2: o pró-letramento ficou um pouco prejudicado por algumas questões administrativas... teve um ano que todas as universidades encaminharam projetos... mas aí o fndc entrou de greve... e naquele ano... praticamente todos aqueles projetos não foram aprovados porque não tinha verba... isso foi 2010... acabou atrasando o andamento das formações... em 2011... teve restrição da presidência da república de diárias e passagens... atrapalhou tanto... porque as universidades precisavam desse recurso... principalmente aquelas que trabalhavam em polos... que eram longe... não tinha como os formadores se deslocarem... e ainda entraram as estaduais que nós fizemos os convênios e os recursos saíram muito tempo depois... teve universidade que recebeu recurso acho que... mais de ano depois... depois que elas apresentaram o projeto... isso prejudicou um pouco as formações... sem o recurso não tem como começar... agora a gente tem feito muito mais... hoje esse processo está um mais facilitado porque esse recurso está indo diretamente para as universidades... já recebe o dinheiro... já tem como começar a trabalhar... (S2, técnica do MEC, em 24-1-2014).

Constatamos, pela fala da servidora, que a elaboração de um programa de formação não é garantia de sucesso de implantação, pois há várias instâncias envolvidas. Os entraves burocráticos e financeiros tendem a dificultar o bom andamento das formações, o que poderia ser solucionado com o redimensionamento dos recursos e a reorganização dos entraves que pudessem atrasar a implantação do programa, como relatado. Em relação à lógica da formação, a servidora S1 sinaliza ainda outras pistas que corroboram nossa fala:

S1: o pró-letramento mudou aqui dentro também essa cultura da descentralização dos projetos... nossos projetos antigamente... quando eu entrei aqui... os municípios apresentavam sua demanda... seus projetos de formação... e o mec aqui aprovava e pagava... os municípios lá da ponta... menos favorecidos ficavam de fora... não tinham renda para chegar aqui no ministério e pedir [formação]... e sempre ficavam os mesmos... não vou te dizer que hoje isso não aconteça... mas é bem mais difícil agora... todos têm a oportunidade de participar... achei que ficou bem mais democrático... achei esse modelo interessante porque chega mais na ponta... naquele que está lá esquecido... aquele que nunca participou... (S1, técnica do MEC, em 24-1-2014).

Percebemos, pelo discurso da servidora, que a lógica adotada pelo programa Pró-Letramento mudou, aparentemente, a forma como o próprio Ministério encarava a

formação. Segundo ela, a formação passou a ser mais democrática, pois todos passaram a ter acesso de acordo com o modelo adotado. Deixaram de ser contemplados projetos pequenos e pontuais para que um maior número de municípios e professores pudesse participar. A servidora sinalizou ainda que o programa buscou inculcar a cultura da formação continuada, pois

S1: ele [pró-letramento] foi um programa... ou seja, qual era a ideia... implantar a cultura da... cultura da formação continuada nos municípios... a princípio... a ideia do pró-letramento era essa... e continua sendo... a cultura da formação continuada... era... o mec induzia a política... botava o formador... a universidade para cada formação... e depois... aquele professor... porque você sabe que... o professor se aposenta... o professor não é do quadro... tem aquele movimento... rotatividade muito grande... ou seja... esses professores que não foram formados... com o tempo... o próprio município assumiria... essa cultura é que a ideia da política... de entrar com essa cultura da formação continuada... alguns municípios a gente tem visto isso bem claramente... alguns municípios já até assumiram... ah... quer fazer... faz... já tem formadores... então qual a ideia... a ideia do pró-letramento era formar quadros nos municípios de que... de tutores... no caso... formar quadro para ter essa formação continuada... (S1, técnica do MEC, em 24-1-2014).

Nesse contexto, inferimos que a formação continuada é compreendida como complementar à formação do professor. Aproveitamos ainda para questionar a lógica da tutoria adotada no programa em estudo, pois o conhecimento passa a ser multiplicado por tutores, que são preparados nas universidades para levar/transmitir aos professores o conhecimento adquirido por eles. Os professores, por sua vez, transmitirão aos alunos o que receberam de informação na formação. Parece-nos que essa solução é mais barata, indicando, aparentemente, uma política compensatória.

Identificamos o quantitativo de professores formados e em formação no Relatório de Gestão 2012 (ANEXO I), também enviado pela servidora responsável. Na Tabela 9, observamos o número de professores formados em todo o Brasil em 2012: foram 50.318 professores, o que demonstra como o programa parece ter uma abrangência significativa. Porém, se levarmos em conta o total de professores da educação básica no Brasil, de acordo com informações disponíveis (ANEXO K) no *site* do Instituto Nacional de Pesquisas em Educação Anísio Teixeira¹⁵ (Inep), é um número, sob nosso ponto de vista, pouco significativo. No início de 2013, existiam 736.895

¹⁵ Disponível em:< <http://portal.inep.gov.br/basica-censo-escolar-sinopse-sinopse>>. Acesso em: 25 maio 2014.

professores dos anos iniciais do ensino fundamental no Brasil. Assim, 50.318 correspondem a 6,82% do total de professores brasileiros dessa etapa da educação básica, considerando os dados mais atualizados do Inep.

Tabela 9 – Professores formados em 2012 – 50.318 professores

IES	UF	TUTORES	PROFESSORES CURSISTAS	SUBTOTAL	SITUAÇÃO
UEM	PR	90	1393	1483	Formados
UEMG	MG	150	3606	3756	Formados
UEPG	PR	101	2856	2957	Formados
UNEB	BA	90	2500	2590	Formados
UNESP	SP	192	3087	3279	Formados
UNICAMP	SP	19	471	490	Formados
UFES	ES	74	1840	1914	Formados
	MT	76	2940	3016	Formados
	RN				Formados
UFOP	MG	80	1507	1587	Formados
UFPA	RO	63	1597	1660	Formados
	PA	59	1789	1848	Formados
	TO	35	659	694	Formados
UFPE	PE	104	1262	1366	Formados
	PB	83	843	926	Formados
	RN	26	641	667	Formados
	SE	24	508	532	Formados
	AL	24	724	748	Formados
	MT	49	1311	1360	Formados
UFPR	PR	82	3000	3082	Formados
UFRJ	MG	86	1316	1402	Formados
	RJ	91	1946	2037	Formados
UFSC	SC	127	2261	2388	Formados
UFSM	RS	102	1691	1793	Formados
UnB	GO	155	3069	3224	Formados
	AM	73	1807	1880	Formados
	DF	19	1440	1459	Formados
	PA	48	1262	1310	Formados
	MS	31	839	870	Formados
TOTAL		2.153	48.165	50.318	-

Fonte: Brasil, 2012e.

A seguir, a Tabela 10 indica que 34.017 professores, ou seja, 4,62% do total de professores, de acordo com os números mais recentes do Inep, estavam em formação no ano de 2012.

Tabela 10 – Professores em formação em 2012 – 34.017 formados

IES	UF	TUTORES	PROFESSORES CURSISTAS	SUBTOTAL	SITUAÇÃO
UEM	PR	88	1066	1154	Em formação
UEPG	PR	101	2500	2601	Em formação
UNEB	BA	90	2500	2590	Em formação
UNESP	SP	159	2418	2577	Em formação
UNICAMP	SP	19	471	490	Em formação
UFJF	MG	85	1346	1431	Em formação
UFOP	MG	77	1513	1590	Em formação
UFPA	RO	66	1311	1377	Em formação
	PA	59	1638	1697	Em formação
	TO	28	876	904	Em formação
UFPE	PE	101	2153	2254	Em formação
	PB	74	1408	1482	Em formação
	RN	26	528	554	Em formação
	SE	24	465	489	Em formação
	AL	32	712	744	Em formação
UFPR	PR	82	3000	3082	Em formação
UFRJ	MG	144	2649	2793	Em formação
	RJ				Em formação
UFSC	SC	111	2094	2205	Em formação
UFU	MG	73	1419	1492	Em formação
UFVJM	MG	98	1981	2079	Em formação
UNIFAP	AP	16	416	432	Em formação
TOTAL		1.455	30.483	34.017	

Fonte: Brasil, 2012e.

Como podemos observar nas tabelas anteriores, o programa Pró-Letramento teve abrangência relativamente significativa em nosso País. Somando-se o número de professores em formação das duas tabelas, temos 84.335 professores, o que corresponde a 11,44% do total de professores brasileiros da educação básica em relação aos dados de 2013 do Inep. Isso no caso de todos os professores que

estavam em formação terem concluído o programa, pois, de acordo com a própria servidora, houve evasão de professores, provavelmente com a implementação do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (2012a).

Assim, apesar de o programa Pró-Letramento ter tido uma abrangência nacional, levando em conta a dimensão geográfica de nosso país e o quantitativo mais recente de professores dos anos iniciais, consideramos que o índice de 11,44% é pouco significativo no universo de professores brasileiros dessa etapa. Contudo, percebemos um esforço por parte do Ministério da Educação em capacitar professores com a finalidade de amenizar os problemas relacionados especialmente com a alfabetização no Brasil.

Buscamos saber das servidoras se há algum documento que traga alguma avaliação sobre o programa ou se o MEC avalia como positiva a execução do programa.

P: vocês avaliam que foi um programa de sucesso?

S1: sim... sim... deu bastante resultado... as universidades também gostavam do programa... o material que foi elaborado pelas próprias universidades parceiras... e terminou porque tem um... tempo... um período... terminou... assim... está fechando agora e acredito que vem com o pacto... para poder complementar... essas séries de 1º ao 3º anos... que era uma demanda dos professores também... quando chegava lá na ponta eles reclamavam... isso não é de hoje... desde quando começou o pró-letramento... o pró-letramento linguagem ... matemática... eles pediam... quando vem o ciências?... então... de tão bom que foi que o pessoal dizia... quando vem o pró-letramento ciências?... (S1, técnica do MEC, em 24-1-2014).

P: avaliam isso por alguma pesquisa, algum dado oficial?

S1((responde negativamente com a cabeça)) muito retorno... o interessante é o retorno desses programas... não só no pró-letramento e no gestar... tem cada coisa interessante acontecendo... e que não chega ao conhecimento nem do ministro... nem da própria equipe... às vezes... então aquilo que nós sabemos do pró-letramento é o que vem mesmo através de depoimentos... relatórios... de participação... por exemplo... às vezes quando o mec mesmo vai... vídeos... algumas apresentações... essas coisas assim... agora... dados... dados... dados... eu não sei te dizer... talvez no *site* tenha... ou só alguns depoimentos... experiências exitosas do pró-letramento... (S1, técnica do MEC, em 24-1-2014).

Desse modo, percebemos que a equipe do MEC, representada pelas servidoras, acredita no sucesso do programa por meio do retorno dos professores e relatórios enviados ao Ministério. Vale destacar outras falas das servidoras que denotam o quanto o profissional do magistério precisa não só de formação, mas também de

condições adequadas de trabalho e, especialmente, de recursos financeiros para investir tanto na sua formação, quanto na vida particular.

S2: o pró-letramento teve uma evasão maior [mais recentemente]... e a gente acredita que esses professores tenham desistido do pró-letramento pra... se inserirem no pacto...¹⁶ (S2, técnica do MEC, em 24-1-2014).

S1: por causa da bolsa... pra nós parece que não ser nada... mas pro professor lá... na ponta... 200 reais... faz diferença... inclusive [evasão] dentro da rede... surgiu o pró-letramento... a mesma maldade [risos] do pró-letramento com a rede... o pacto com o pró-letramento... ou seja... entrou o pró-letramento... é como se fosse assim um tiro no pé... a própria universidade falava isso... é como se fosse um tiro no pé da rede... mas era uma necessidade sim... era uma coisa que o governo queria... além dos dados do saeb... isso chamou a atenção do presidente [Lula]... foi uma demanda da presidência da república o pró-letramento... alguma coisa mais de imediato... que fosse direto assim para o professor... porque a rede não formava o tutor... ela ia direto ao professor... e isso... *além de ser muito caro*... porque era assim... professor que era lá do sul... saía para dar aula lá no acre... então o custo era muito grande... e não tinha aquela abrangência que o mec estava precisando naquele momento... não tinha um retorno... então o pró-letramento vem pra suprir isso aí... porque aí pode *formar mais pessoas com custo menor*... (S1, técnica do MEC, em 24-1-2014, grifos nossos).

Na fala da servidora S1, constatamos que a formação de *mais pessoas com custo menor* parece ser a lógica do governo. A servidora mostra que o Pró-Letramento foi alterando a antiga lógica, ou seja, a de ofertar formações pontuais a pequenos grupos especializados. Assinala ainda que o Pró-Letramento (com o pagamento de bolsas somente aos tutores) foi esvaziando a formação do modo como era realizada e assinala que, atualmente, o Pnaic faz a mesma coisa com o Pró-Letramento, por conta do pagamento de bolsas a todos os participantes, incluindo os professores das turmas do ciclo de alfabetização.

Assim, por meio das reflexões da servidora, remetemo-nos a Geraldini (2010, p. 81), quando afirma: “[...] As falas são sempre associações, liames, teceduras do *aqui* e *agora* com o já dito, com o já conhecido, que recebe das circunstâncias interlocutivas novas cores e novos sentidos”. Desse modo, estando no contexto do Ministério da Educação, a servidora consegue perceber facilmente essa lógica, dando cores e sentidos ao que tem sido observado por ela como servidora do Ministério.

¹⁶ O Pacto ao qual a servidora se refere é o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa, Pnaic, que é atualmente o programa de formação que substitui o Pró-Letramento desde 2012.

Entre os materiais enviados, como vimos, tivemos contato também com a Ficha Modelo para mensagem presidencial e prestação de contas 2013 (ANEXO J). Nessa ficha, verificamos todas informações básicas sobre o programa Pró-Letramento, já apresentadas neste texto de forma resumida. Primeiramente, encontramos a descrição sucinta do que é o programa. A seguir, trazemos a descrição que consta no documento enviado:

O Pró-Letramento - Mobilização pela Qualidade da Educação - é um programa de formação continuada de professores para a melhoria da qualidade de aprendizagem da leitura/escrita e matemática nos anos/séries iniciais do ensino fundamental. O Programa é realizado pelo Ministério da Educação (MEC), Universidades Parceiras e com adesão dos estados e municípios. Podem participar todos os professores que estiverem em exercício nos anos/séries iniciais do ensino fundamental das escolas públicas.

O Pró-Letramento funciona na modalidade semipresencial. Para isso, utiliza material impresso e em vídeo e conta com atividades presenciais e a distância, que são acompanhadas por professores orientadores, também chamados tutores.

O Programa Pró-Letramento é um curso de aperfeiçoamento. O certificado é conferido pelas Universidades Formadoras tanto para os professores orientadores de estudos (tutores) quanto para os professores cursistas, com as seguintes indicações:

Carga horária dos certificados:

Para Tutores:

- Certificado de 180 horas na primeira etapa.
- Certificado de 120 horas no revezamento.

Para Cursistas:

- Certificado de 120 horas na primeira etapa.
- Certificado de 120 horas no revezamento (BRASIL, 2013).

Como pudemos ler nesse trecho da Ficha Modelo para prestação de contas, o programa é aí citado como “[...] um programa de formação continuada de professores para a melhoria da qualidade da aprendizagem de leitura/escrita e matemática nos anos/séries iniciais do ensino fundamental”, que funciona na modalidade semipresencial, contém material próprio e prevê certificação conferida pelas universidades formadoras aos tutores e professores participantes. Logo a seguir, estão descritos os objetivos (geral e específicos) do programa, a saber:

Objetivo Geral:

* Promover a Formação Continuada de Professores dos anos/séries iniciais do ensino fundamental da Rede Pública de Ensino, contribuindo para elevar a qualidade do ensino e da aprendizagem.

Objetivos Específicos:

- * Oferecer suporte pedagógico à ação pedagógica dos professores das séries iniciais do ensino fundamental, contribuindo para elevar a qualidade do ensino e da aprendizagem;
- * Propor situações que incentivem a reflexão e a construção do conhecimento como processo contínuo de formação docente;
- * Desenvolver conhecimentos que possibilitem a compreensão de conceitos e práticas acerca dos processos de ensino e aprendizagem da linguagem escrita e matemática e seus usos sociais;
- * Contribuir para o desenvolvimento de uma cultura de valorização da formação continuada nas escolas (BRASIL, 2013).

Constatamos que os objetivos apontam principalmente para a importância da formação continuada dos professores dos anos/séries iniciais da rede pública de ensino, o que deve contribuir para a elevação da qualidade do ensino e aprendizagem no País, na avaliação do MEC. Na ficha de prestação de contas, são apresentadas também as funções de cada instância que participa por meio de adesão ao programa e as suas responsabilidades, além dos atores essenciais para a execução do programa proposto e suas respectivas funções.

A implementação do Programa se efetiva por meio da adesão de Estados e Municípios. A parceria com os sistemas de ensino é formalizada com a adesão do município no SIMEC/PDE através do qual se firma o compromisso de coordenar, acompanhar e executar as atividades na região, garantindo todas as condições necessárias para a realização dos cursos. A contrapartida do Município ou Estado é a disponibilização do professor tutor para frequentar os encontros presenciais, sua locomoção, alimentação e acomodação.

Funções:**-Ministério da Educação**

O MEC, por meio da SEB, é o coordenador nacional do programa. Para isso, elabora as diretrizes e os critérios para organização dos cursos e a proposta de implementação. Além disso, garante os recursos financeiros para a elaboração e a reprodução dos materiais, e a formação dos orientadores/tutores.

- Universidades

A parceria com as universidades é formalizada por convênio. As universidades que integram a Rede Nacional de Formação Continuada nas áreas de alfabetização/linguagem e de matemática são responsáveis pelo desenvolvimento e produção dos materiais para os cursos, pela formação e orientação do professor orientador/tutor, pela coordenação dos seminários previstos e pela certificação dos professores cursistas.

- Sistemas de Ensino

A parceria com os sistemas de ensino é formalizada com assinatura de um termo de adesão. As secretarias de educação têm a função de coordenar, acompanhar e executar as atividades do programa.

O programa é executado com a participação de atores essenciais que são responsáveis pela execução das ações nos Estados. São eles:

Coordenador Geral do Programa: deve ser profissional vinculado à Universidade parceira, responsável pela implementação do Programa;

Formador de Professor Tutor: Preferencialmente, ser vinculado à universidade parceira, é responsável pela formação dos tutores.

Coordenador Administrativo do Programa: deve ser um profissional da Secretaria de Educação, responsável pela organização do Programa no município e pela articulação entre a IES e a Secretaria de Educação;

Professor Orientador de Estudos/Tutor: deve ser professor efetivo do município, que recebe a formação das Universidades e trabalha com, no máximo, duas turmas. Sua indicação é feita pela Secretaria de Educação e deverá ser pautada em sua experiência profissional e formação acadêmica. Este ator é peça-chave no projeto, pois ele será o articulador entre as Universidades e os cursistas.

Professor Cursista: deve ser professor das séries/anos iniciais do ensino fundamental (1ª a 4ª série ou 1º ao 5º ano), que esteja atuando em sala de aula e que tenha se inscrito no curso (BRASIL, 2013).

Assim, como vimos, para que o programa obtenha os efeitos esperados, é preciso que esses atores se envolvam com a proposta do programa e cumpram rigorosamente suas obrigações. Verificamos também, no documento, os motivos pelos quais o programa foi criado, apresentados a seguir:

As características da realidade educacional brasileira, como é indicado pelos dados estatísticos do Sistema de Avaliação de Educação Brasileira (SAEB) e do Programa Internacional de Avaliação de Alunos (PISA), evidenciam que é preciso **repensar as práticas do ensino de Matemática e de Alfabetização e Linguagem nos anos iniciais, decisivos para toda a escolaridade posterior.**

A realidade educacional de nosso país, apresentada de forma sintética pelo Ministério da Educação, evidencia a estreita relação entre a inclusão educacional com qualidade social e a valorização permanente dos profissionais da educação, o que envolve as complexas questões referentes à carreira do magistério e a sua qualificação inicial e continuada. Neste sentido, é preciso **repensar as propostas de formação continuada dos professores brasileiros e encontrar espaços e formas, ainda pouco experimentados, que valorizem o trabalho docente numa perspectiva reflexiva, levando em conta seu planejamento e sua prática.** Neste contexto o Pró-letramento propõe a capacitação docente para professores em sala de aula, reconhecendo o **professor como sujeito em permanente formação** (BRASIL, 2013).

Como havíamos apontado, o programa Pró-Letramento surgiu a partir dos dados do Saeb e do Pisa, que mostraram problemas em Linguagem e Matemática no desempenho dos alunos brasileiros avaliados. Com isso, o Ministério reconheceu ser preciso “[...] repensar as práticas de ensino de Matemática e de Alfabetização e Linguagem nos anos iniciais”, que são, segundo o documento de prestação de contas, “[...] decisivos para toda a escolaridade posterior”. Era preciso, então, investir

na base da educação brasileira. O ensino básico e a formação de professores seria o pré-requisito para o sucesso. Os cursos e programas de formação já existiam, porém, de acordo com o que lemos, não tinham surtido efeito ou não estariam adequados à realidade educacional brasileira. Daí ser preciso “[...] repensar as propostas de formação continuada dos professores brasileiros e encontrar espaços e formas, ainda pouco experimentados, que valorizem o trabalho docente numa perspectiva reflexiva, levando em conta seu planejamento e sua prática”. Nessa perspectiva, o programa Pró-Letramento se diferenciaria dos existentes, pois colocava o “[...] professor como sujeito em permanente formação”, de acordo com o documento.

No documento analisado, na Ficha Modelo para prestação de contas do ano de 2013, encontramos ainda os principais produtos e serviços gerados pelo Programa:

- Distribuição de 313.260 materiais didáticos e pedagógicos de auxílio à formação: Fascículo – Alfabetização e Linguagem, Fascículo – Matemática, Fascículo do Tutor – Alfabetização e Linguagem, Fascículo do Tutor – Matemática e Guia Geral do curso.
- Distribuição de 10.000 DVDs de auxílio à formação: Vídeo 1 - Reflexão no processo de formação docente: história de vida, Vídeo 2 - Jogos e Brincadeiras, Vídeo 3- Modos de Falar/Modos de Escrever e Vídeo 4 - O Uso do Livro Didático na Sala de Aula.
- Geração de obras complementares pelas Universidades e Cursistas.
- Atendimento de 37.242 professores no exercício de 2013 (BRASIL, 2013).

Assim, vemos que o MEC forneceu o material necessário aos participantes do programa, incluindo os fascículos e DVDs com vídeos de auxílio à formação. Além disso, obras complementares foram geradas pelas universidades e houve atendimento de 37.242 professores em 2013. Percebemos que o programa movimentou a equipe do Ministério envolvida com formação para que os objetivos traçados fossem perseguidos com o fornecimento de material, além dos recursos humanos que são imprescindíveis para a realização da formação. Na descrição dos resultados alcançados no ano de 2013 e dos valores pagos aos tutores, o documento informa:

As formações concluídas ou em andamento tiveram início em 2012, as formações estão acontecendo em 13 estados (AL, AP, BA, MG, PA, PB, PR, PE, RJ, RN, RO, SC, TO), com o apoio de 15 Instituições de Ensino

Superior (UEM, UEPG, UNEB, UNESP, UNICAMP, UFJF, UFOP, UFPA, UFPE, UFPR, UFRJ, UFSC, UFU, UFVJM, UNIFAP).

No exercício de 2013 não foram ofertadas novas vagas ou iniciados novos cursos, pois o Programa passará por reformulação em função do Programa Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa, pois parte do público alvo é comum aos dois. O Pró-letramento atende professores que atuam nos anos/séries iniciais (1º ao 5º ano) do ensino fundamental e o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa atende professores que atuam nos anos/séries iniciais (1º ao 3º ano), do ensino fundamental, sendo necessária a reformulação do Pró-letramento, bem como do material didático-pedagógico, para atendimento dos professores que atuam nos anos/séries iniciais (4º e 5º ano) do ensino fundamental não atendidos pelo Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa. Temos 29.360 professores cursistas em formação e 5.403 professores cursistas certificados.

[...] **Bolsas concedidas:** R\$ 4.709.065,00

Vagas ofertadas/ pactuadas: Não foram ofertadas novas vagas, pois o Programa está passando por reformulação em função do Programa Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa, pois parte do público alvo atual é comum aos dois. Apenas foi dado andamento às formações iniciadas em 2012 (BRASIL, 2013).

O programa está se encaminhando para a conclusão das suas atividades com o público a que atende depois de quase sete anos de existência, em função da implantação do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa. Mais adiante, encontramos descritas as expectativas para o ano de 2014:

Em 2014 o Programa passará por reformulação, buscando adequação entre o público alvo que passará do atendimento dos professores que atuam nos anos iniciais do ensino fundamental de 1º a 5º anos para o atendimento dos professores que atuam no 4º e 5º ano do ensino fundamental, bem como elaboração do material didático-pedagógico (BRASIL, 2013).

De acordo com as expectativas apresentadas, o Ministério da Educação pretendia atender a outro público em 2014, os professores dos 4º e 5º anos. Porém, até o momento, não temos notícia de que essa intenção se concretizou, pois ainda não foram realizados cursos de formação voltados para esse público. O Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa surge de forma abrangente e com adesão nacional maciça e tem acontecido desde o ano de 2013, após seu lançamento em 2012.

4 CONCEITOS DE ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO DO PROGRAMA

Cada enunciado é pleno de ecos e ressonâncias de outros enunciados com os quais está ligado pela identidade da esfera da comunicação discursiva. Cada enunciado deve ser visto antes de tudo como uma *resposta* aos enunciados precedentes de um determinado campo [...]. É impossível alguém definir sua posição sem correlacioná-la com outras posições. Por isso, cada enunciado é pleno de variadas atitudes responsivas a outros enunciados de dada esfera da comunicação discursiva (BAKHTIN, 2006, grifos do autor).

Desse modo, como anuncia Bakhtin (2006), buscaremos dialogar com os enunciados contidos nos fascículos inseridos no suporte¹⁷ do programa Pró-Letramento, objeto desta investigação. Levaremos em consideração que os enunciados produzidos pelos autores dos textos não são indiferentes entre si e constituem respostas a enunciados já produzidos. Assim, compreendemos, como Bakhtin (1993, p. 139), que “[...] qualquer conversa [ou palavra escrita] é repleta de transmissões e interpretações das palavras dos outros”. Nessa direção, as palavras presentes no discurso aqui materializado retratarão a compreensão acerca da concepção de alfabetização e letramento que perpassa intensamente o objeto desta pesquisa.

Tomando como referência nossa tese de que, mesmo que os processos de alfabetização e de letramento tenham sido compreendidos como processos indissociáveis, o programa Pró-Letramento enfatiza com mais intensidade os aspectos relacionados com a apropriação do sistema de escrita tanto no currículo como na avaliação diagnóstica. Em primeiro lugar, tornou-se essencial entender os conceitos de alfabetização e de letramento adotados para orientar a formação. Destacamos que essa compreensão não se limitará aos textos materializados nos fascículos, mas também se estenderá à produção de seus autores, levando em conta que os enunciados se ligam a enunciações anteriores e posteriores, fazendo circular discursos e reflexões sobre os temas tratados neste texto.

Como dito, o suporte do programa Pró-Letramento possui 364 páginas distribuídas entre os fascículos e o Guia Geral do Programa tem oito páginas que trazem as

¹⁷ Conforme delimitado na metodologia de pesquisa, adotamos o conceito de suporte, apoiada em Marcuschi (2008), para nos referirmos ao material (enunciados/textos) que compõem os fascículos do programa.

orientações básicas para os professores participantes do curso. Os fascículos 1 e 2 do programa foram organizados por professores da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG): Antonio Augusto Gomes Batista, Ceris Salete Ribas da Silva, Isabel Cristina Alves da Silva Frade (somente o fascículo 1), Maria das Graças Bregunci, Maria da Graça Ferreira da Costa Val (somente o fascículo 1), Maria Lúcia Castanheira e Sara Monteiro.¹⁸

Os pesquisadores que têm discutido, com mais intensidade, os conceitos de letramento e alfabetização, com a finalidade de torná-los a base para a proposição de políticas públicas nacionais no campo da alfabetização, pertencem ao Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita da Faculdade de Educação (Ceale) da UFMG. Como vimos, desde o ano de 2004, esse centro compõe a Rede Nacional de Formação Continuada na área de alfabetização e linguagem do Ministério da Educação, juntamente com a UnB, UFPE, UEPG e Unicamp.

Encontramos duas coleções organizadas pelo Ceale para formação de professores disponíveis para acesso público no seu *site*. Uma delas é a coleção Alfabetização e letramento, composta por 17 cadernos, dos quais 8 foram escritos por autores do programa Pró-Letramento. Os cadernos escritos pelos autores do programa são: Caderno 1 – *Alfabetização e letramento* (Magda Soares e **Antonio Augusto Gomes Batista**¹⁹); Caderno 2 – *Língua, texto e interação* (**Maria da Graça Costa Val** e Martha Lourenço Vieira); Caderno 5 – *Produção de textos escritos: construção de espaços de interlocução* (Martha Lourenço Vieira e **Maria da Graça Costa Val**); Caderno 6 – *A aprendizagem e o ensino da linguagem* (Maria de Fátima Cardoso Gomes e **Sara Mourão Monteiro**); Caderno 7 – *A organização do trabalho de alfabetização na escola e na sala de aula* (**Isabel Cristina Alves da Silva Frade** e **Ceris Salete Ribas da Silva**); Caderno 8 – *Métodos e didáticas de alfabetização: história, características e modos de fazer de professores* (**Isabel Cristina Alves da Silva Frade**); Caderno 15 – *Variação linguística e ensino* (Janice Helena Chaves

¹⁸ Todos os pesquisadores, com exceção do Professor Antonio Augusto Gomes Batista, aparecem no *site* do Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita (Ceale) da UFMG como membros. Atualmente, o professor dirige a Coordenação de Desenvolvimento de Pesquisas do Centro de Estudos e Pesquisas em Educação, Cultura e Ação Comunitária (Cenpec-São Paulo), porém, à época da confecção do material, era professor adjunto da UFMG e diretor do Ceale. Disponível em: <<http://www.ceale.fae.ufmg.br/equipe.html>>. Acesso em: 21 jan. 2015.

¹⁹ Somente os autores que participaram da escrita do Pró-Letramento aparecem aqui em negrito para destaque.

Marinho e **Maria da Graça Costa Val**) e o Caderno 17 – *Orientação para o educador* (**Isabel Cristina Alves da Silva Frade** e **Ceris Salete Ribas da Silva**).

A outra é a coleção *Instrumentos da Alfabetização*, composta por sete cadernos assim intitulados: Caderno 1 – *Organização da alfabetização no Ensino Fundamental de 9 anos* (**Antônio Augusto Gomes Batista**), Caderno 2 – *Capacidades da alfabetização* (**Antônio Augusto Gomes Batista, Ceris Salete Ribas da Silva, Isabel Cristina da Silva Frade, Magda Soares, Maria da Graça Costa Val, Maria das Graças Bregunci, Maria Lúcia Castanheira e Sara Mourão Monteiro**); Caderno 3 – *Avaliação diagnóstica da alfabetização* (**Antônio Augusto Gomes Batista, Ceris Salete Ribas Silva, Maria das Graças de Castro Bregunci, Maria Lúcia Castanheira, Sara Mourão Monteiro**), Caderno 4 – *Planejamento da alfabetização* (**Antônio Augusto Gomes Batista, Ceris S. Ribas da Silva, Maria das Graças Bregunci, Maria Lúcia Castanheira, Sara Mourão Monteiro**), Caderno 5 – *Monitoramento e avaliação da alfabetização* (**Antônio Augusto Gomes Batista, Ceris S. Ribas da Silva, Maria das Graças de Castro Bregunci, Sara Monteiro Mourão**), Caderno 6 – *Planejamento da alfabetização: capacidades e atividades* (**Antônio Augusto Gomes Batista, Ceris Salete Ribas da Silva, Maria das Graças Bregunci, Maria Lúcia Castanheira, Sara Mourão Monteiro**); e Caderno 7 – *Práticas escolares de alfabetização e letramento* (**Antônio Augusto Gomes Batista, Ceris Salete Ribas da Silva, Maria das Graças Bregunci, Maria Lúcia Castanheira, Sara Mourão Monteiro**).

Ambas as coleções foram lançadas no ano de 2005 e, de acordo com o *site* do Ceale, destinam-se à formação continuada de docentes e especialistas e ao aprimoramento de processos de ensino-aprendizagem da educação infantil e das séries iniciais (ou dos ciclos iniciais) do ensino fundamental na área de alfabetização e letramento. Os programas de formação desenvolvidos por esse centro são de natureza semipresencial, e a certificação dos cursistas é feita pela Pró-Reitoria de Extensão da Universidade Federal de Minas Gerais.

Ao fazer a leitura desse material, constatamos que os textos do programa Pró-Letramento escritos pelos pesquisadores do Ceale compõem também essas coleções. Vale lembrar que o programa Pró-Letramento foi lançado no mesmo ano

em que essas coleções foram publicadas, provavelmente essa é uma razão para a utilização, no programa nacional, dos mesmos textos. Além disso, a perspectiva trazida pelos autores é a que passa a ser adotada oficialmente no País, pois eram os pesquisadores daquele centro que, naquele momento, eram responsáveis pela formação continuada de professores, juntamente com as quatro universidades já citadas.

Iniciaremos nossas reflexões pelo Fascículo 1, intitulado *Capacidades linguísticas: alfabetização e letramento*. Em sua introdução, são indicados os objetivos do fascículo, quais sejam: “[...] apresentar conceitos e concepções fundamentais ao processo de alfabetização e sistematizar as capacidades mais relevantes a serem atingidas pelas crianças, ao longo dos três primeiros anos do Ensino Fundamental de nove anos” (BATISTA et al., 2012, p. 8).

Em função desses objetivos, o primeiro fascículo é distribuído em duas unidades. A primeira traz os pressupostos da proposta, ou seja, as concepções relacionadas com a aprendizagem e o ensino da alfabetização. A segunda unidade apresenta as capacidades que devem ser desenvolvidas pelas crianças, em função dos eixos mais importantes da alfabetização. Assim, de acordo com o programa, os textos do Fascículo 1 pretendem oferecer aos professores “[...] material para estudo e aprofundamento de conhecimentos sobre concepções e capacidades essenciais ao processo de alfabetização, além de servir de instrumento de trabalho para organização do processo de ensino aprendido” (BATISTA et al., 2012, p.9).

4.1 CONCEITO DE ALFABETIZAÇÃO

Como dito, a primeira unidade do Fascículo 1, *Pressupostos da aprendizagem e do ensino da alfabetização*, propõe-se a apresentar concepções que fundamentam a proposta de formação por meio de verbetes.²⁰ Ao apresentar o verbebo *Alfabetização*, os autores fazem um breve panorama de como a alfabetização tem sido concebida historicamente. Esse tratamento permite, como mostraremos, que o

²⁰ Para Marcuschi (2008), os gêneros textuais são formas textuais escritas ou orais bastante estáveis, histórica e socialmente situadas. Assim, verbebo é um gênero textual que tem um caráter informativo e a função de explicar um conceito de forma clara e objetiva, no caso, aos professores em curso.

leitor compreenda como foi possível chegar à atual perspectiva ou, em outras palavras, à perspectiva que embasa a proposta de formação e, portanto, as práticas pedagógicas indicadas pelos autores.

De acordo com o texto, a alfabetização inicialmente se identificou como o aprendizado da “tecnologia da escrita”, ou com a capacidade de decodificar os sinais gráficos na leitura e codificá-los na escrita, transformando-os em sinais gráficos. A partir dos anos 1980, conforme assinalado pelos autores, o conceito de alfabetização foi *ampliado* com base nas contribuições de Emilia Ferreiro e Ana Teberosky. Batista (2006, p. 16), em outro texto, aborda aspectos contidos na Unidade 1 do Fascículo 1 do Pró-Letramento a respeito do conceito de alfabetização. Segundo esse autor:

[...] alfabetização, em seu sentido estrito, designa, na leitura, a capacidade de decodificar os sinais gráficos, transformando-os em sons, e, na escrita, a capacidade de codificar os sons da língua, transformando-os em sinais gráficos.

Dessa forma, o autor define a alfabetização como capacidade de decodificar e codificar. Esse conceito serve de base, no Brasil, há muito tempo, para a proposição de métodos de alfabetização, particularmente os de marcha sintética. Soares (1985, p. 20), ao discutir o mesmo conceito, assinala que

[...] o termo *alfabetização* não ultrapassa o significado de ‘levar a aquisição do alfabeto’, ou seja, ensinar o código da língua escrita, ensinar as habilidades de ler e escrever; pedagogicamente, atribuir um significado muito amplo ao processo de alfabetização seria negar-lhe a especificidade.

Assim, os dois autores têm concepções semelhantes quanto à compreensão do termo alfabetização. A segunda acrescenta que, em termos pedagógicos, ou seja, no que diz respeito ao ensino da língua escrita, seria infrutífero atribuir à alfabetização um conceito amplo. Se situarmos essa proposição no contexto em que foi produzida, no ano de 1985, pós-regime ditatorial militar, podemos dizer que ela dialoga com as visões que entendiam a alfabetização como processo que conduz à formação crítica, ou seja, à ideia de que alfabetização não se restringe à aprendizagem da decodificação e codificação, mas leva os seres humanos a

construírem posicionamentos críticos diante do mundo que os cerca com vistas à emancipação.

Para Paulo Freire (2008), por exemplo, é impossível compreender a alfabetização separando completamente a leitura da palavra da leitura do mundo. Assim, a leitura do mundo precede mesmo a leitura da palavra. Os alfabetizandos precisam compreender o mundo, o que implica falar a respeito dele. Segundo Freire, a alfabetização é um processo educacional que ensina as pessoas a perguntar por que as coisas são como são e a tomar iniciativas autônomas no sentido de transformá-las (BRASIL, MEC/Unesco, 2003). Uma alfabetização crítica não pode deixar de lado as relações entre o econômico, o cultural, o político e o pedagógico. Para Freire e Macedo (1990, p. 33),

A alfabetização e a educação, de modo geral, são expressões culturais. Não se pode desenvolver um trabalho de alfabetização fora do mundo da cultura, porque a educação é, por si mesma, uma dimensão da cultura. Parece-me fundamental, porém, na prática educativa, que os educadores não apenas reconheçam a natureza cultural do seu que fazer, mas também desafiem os educandos a fazer o mesmo reconhecimento.

Assim, para os autores, alfabetização e educação são expressões culturais e não há como um professor desenvolver um trabalho fora do mundo da cultura. É preciso que os professores tenham essa consciência e que também desafiem seus alunos a buscar o mesmo reconhecimento. Em termos mais específicos, o autor acredita que a alfabetização é mais do que o simples domínio psicológico e mecânico de técnicas de escrever e de ler pois,

Desde logo, afastáramos qualquer hipótese de uma alfabetização puramente mecânica. Desde logo, pensávamos a alfabetização do homem brasileiro, em posição de tomada de consciência, na emersão que fizera no processo de nossa realidade [...]. Pensávamos numa alfabetização que fosse em si um ato de criação, capaz de desencadear outros atos criadores. Numa alfabetização em que o homem, porque não fosse seu paciente, seu objeto, desenvolvesse a impaciência, a vivacidade, característica dos estados de procura, de invenção e reivindicação (FREIRE, 2008, p. 112).

Desse modo, verificamos que Freire (2008) compreende a alfabetização para além da simples aquisição do código em oposição ao conceito apontado do fascículo em análise. É como uma chave para a introdução no mundo da comunicação escrita e a

porta de entrada para assumir o papel ativo de sujeito no mundo, se a alfabetização for encarada como ato de criação por qualquer alfabetizando, seja criança, seja adulto.

Como vimos, o Fascículo 1 do programa, ao situar historicamente o conceito de alfabetização, silencia as contribuições de Paulo Freire para o campo da alfabetização, construídas em contraposição à ideia de que ela se resume ao ensino aprendizagem do código escrito, apontando apenas os estudos de Ferreiro e Teberosky (1999) como uma possibilidade de ampliação do conceito existente, pois essa visão certamente se apoia em aportes linguísticos semelhantes.

Na perspectiva dos autores do fascículo, para Emilia Ferreiro e Ana Teberosky²¹ (1988), o ensino do sistema de escrita não se resumiria a proporcionar o domínio das correspondências entre grafemas e fonemas (decodificação e codificação), mas seria também caracterizado como processo ativo de aprendizagem por meio do qual a criança construiria e reconstruiria hipóteses sobre o funcionamento da língua, passando a escrita a ser, então, compreendida como sistema de representação e não somente como sistema de transcrição da língua oral em língua escrita.

Nessa direção, se o conceito de alfabetização, como processo de aquisição do código escrito, estava centrado no processo de ensino e nos métodos, os estudos dessas autoras ampliaram o conceito no sentido da aprendizagem, ou seja, por meio desses estudos, passamos a compreender a participação central do sujeito no processo de aprendizagem. Ferreiro e Teberosky (1999), na introdução do livro *Psicogênese da língua escrita*, afirmam, em concordância com as suposições dos autores do fascículo, que a visão de criança que embasa seus estudos é *radicalmente diferente* do conceito de criança pensado pelos defensores dos métodos, particularmente, os de marcha sintética.

Nossa atual visão do processo é *radicalmente diferente*: no lugar de uma criança que espera passivamente pelo reforço externo de uma resposta produzida pouco menos que ao acaso, aparece uma criança que procura ativamente compreender a natureza da linguagem que se fala à sua volta, e que, tratando de compreendê-la, formula hipóteses, busca regularidades, coloca à prova suas antecipações e cria sua própria gramática (que não é simples cópia deformada do modelo adulto, mas sim criação original). No

²¹ Os autores do fascículo utilizaram a edição de 1988 de Ferreiro e Teberosky. Durante nossas análises, utilizamos a nossa edição de 1999.

lugar de uma criança que recebe pouco a pouco uma linguagem inteiramente fabricada por outros, aparece uma criança que reconstrói por si mesma a linguagem, tomando seletivamente a informação que lhe provê o meio (FERREIRO; TEBEROSKY 1999, p. 24, grifos nossos).

De acordo com o excerto, a criança é um ser ativo que cria hipóteses sobre a linguagem. Essa visão de criança e da sua relação com a linguagem escrita não poderia, no entanto, na percepção das autoras, apenas acrescentar algo ao conceito de alfabetização existente. Pelo contrário, seus estudos deveriam produzir uma *revolução conceitual*:

É preciso mudar os pontos por onde nós fazemos passar o eixo central das nossas discussões. Temos uma imagem empobrecida da escrita como sistema de representação da linguagem. Temos uma imagem empobrecida da criança que aprende: a reduzimos a um par de olhos, uma mão que pega um instrumento para marcar e um aparelho fonador que emite sons. Atrás disso há um sujeito cognoscente, alguém que pensa, que constrói interpretações, que age sobre o real para fazê-lo seu [...]. Em alguns momentos da história faz falta uma *revolução conceitual*. Acreditamos ter chegado o momento de fazê-la a respeito da alfabetização (FERREIRO, 1985, p. 17, grifos nossos).

Assim, a autora pretendeu realizar uma *revolução conceitual*, ou seja, uma mudança profunda e completa nos modos de conceber a alfabetização até aquele momento. O que poderia, então, ter levado os autores dos textos do Pró-Letramento a escreverem que as contribuições de Ferreiro e Teberosky permitiram a ampliação do conceito de alfabetização? Uma primeira resposta: os métodos de alfabetização estavam centrados apenas no *como ensinar*. A descoberta de uma criança ativa leva a ver *como a criança aprende*. Nesse sentido, os estudos construtivistas no campo da alfabetização ampliam, na opinião dos autores, o conceito anterior. Uma segunda, mas não última, porque outras podem ser vislumbradas, nos leva a retomar, principalmente, as bases linguísticas que sustentam os estudos dessas autoras.

Para nos ajudar a refletir sobre as bases linguísticas em que se fundamentam as proposições das autoras, buscamos os estudos de Gontijo (2014), no capítulo em que trata dos movimentos nacionais que buscam “novos caminhos” para a alfabetização infantil. A autora faz uma análise comparativa entre os estudos de

Ferreiro e Teberosky (construtivismo como a perspectiva até então adotada em nosso país) e os defensores do método fônico, grupo formado na Comissão de Educação e Cultura²² (GT). Nessa análise, aponta que existem distanciamentos e aproximações entre as teorias e que ambas partem da mesma concepção de linguagem, particularmente a de signo linguístico, elaborada por Saussure.²³ A diferença básica entre as duas teorizações é que os defensores do método fônico consideram que a aprendizagem da decodificação é a base para a leitura de palavras. Assim, duas competências prévias são esperadas: a consciência fonêmica e a descoberta do princípio alfabético que se fará por meio de treinos sistemáticos.

Já Ferreiro (2011) assinala que a aprendizagem da decodificação faz com que as crianças percam a capacidade de construir sentidos ou significados para as palavras, pois, ao dissociar o significante sonoro do significado, destruimos o signo linguístico. Além disso, para elas, a escrita é um sistema de representação da linguagem oral e sua aprendizagem se converte na apropriação de um novo objeto do conhecimento.

Assim, apoiadas nos pressupostos de Piaget, as pesquisadoras acreditam que as crianças não respondem passivamente às informações ou a estímulos verbais. Pelo contrário, buscam interpretar as informações e agir ativamente. Acreditamos que esse fato contribuiu com a ideia de ampliação da alfabetização a partir das teorizações das estudiosas, pois o foco passa a ser como a criança aprende e não mais em como ensinar. Lembramos ainda que, ao indicar estágios evolutivos de desenvolvimento da escrita nas crianças, as autoras transmitem a ideia de que tais estágios são lineares e independentes dos contextos onde se desenvolvem as aprendizagens, o que nos parece questionável.

²² Grupo formado para a elaboração de um relatório a respeito da alfabetização infantil com a finalidade de expressar a posição dos parlamentares acerca do tema. Esse grupo foi composto por: Fernando Capovilla (Brasil), Cláudia Cardoso-Martins (Brasil), Jean-Emile Gombert (França), João Batista Araújo e Oliveira (Brasil – coordenador do relatório), José Carlos Junca de Moraes (Portugal – professor e diretor da Unesco), Marilyn Jaeger Adams (Estados Unidos) e Roger Beard (Inglaterra).

²³ Ferdinand de Saussure, linguista suíço, é considerado o “pai da linguística”. Entre muitas contribuições e diversos conceitos que serviram de sustentáculo para a linguística moderna, neste texto, importa-nos o conceito de signo linguístico. O signo linguístico se compõe de duas faces básicas: a do significado – relativo ao conceito, isto é, à imagem acústica, e a do significante – caracterizado pela realização material de tal conceito, por meio dos fonemas e letras. Falando em signo, torna-se relevante dizer acerca do caráter arbitrário que o nutre, pois, sob a visão saussuriana, nada existe no conceito que o leve a ser denominado pela sequência de fonemas, como é o caso da palavra casa, por exemplo, e de tantas outras (Disponível em: <<http://www.brasile scola.com/portugues/linguistica.htm>> Acesso em: 11 mar. 2015).

No que diz respeito à concepção de alfabetização, também podemos dizer que ambos os estudos partem da ideia de que a alfabetização se resume à aquisição de um conjunto de competências. A diferença é que o GT compreende que essas competências devem ser ensinadas pelo enfoque fonético e as pesquisadoras acreditam que as crianças percebem essas relações, acidentalmente, em práticas de leitura e escrita (GONTIJO, 2014).

Ainda quanto à questão da ampliação do conceito de alfabetização, os autores ressaltam que, progressivamente, talvez com base na ideia já aventada pelo construtivismo, o termo alfabetização passa a abranger também o domínio dos conhecimentos que permitem o uso das habilidades de leitura e escrita nas práticas sociais. Surge, então, o termo **alfabetização funcional**,²⁴ criado para incorporar as habilidades de uso da leitura e da escrita em situações sociais e, posteriormente, a palavra **letramento** (BATISTA et al., 2012, p. 10).

Antes de finalizar a explicação do verbete *alfabetização*, os autores do Fascículo 1 constataram que, com o surgimento do termo *letramento*, muitos pesquisadores passaram a distinguir **alfabetização** de **letramento**, usando o termo *alfabetização* para designar o aprendizado inicial da leitura e da escrita e o termo *letramento* ou *alfabetismo funcional* para designar os usos da língua escrita. Outros, segundo esses autores, preferem utilizar apenas o termo **alfabetização** para identificar tanto o domínio do sistema de escrita como os usos em práticas sociais. Ainda é sinalizado no texto que, nesse caso, quando esses últimos pesquisadores querem estabelecer distinções, usam os termos *aprendizado do sistema de escrita* e *aprendizado da linguagem escrita*, sem nomeá-los diretamente.

Como dito, buscamos outras obras dos autores do fascículo a fim de ampliar nossa visão acerca de suas reflexões sobre alfabetização e letramento. Podemos afirmar

²⁴ Gontijo (2014, p.18-19) mostra a relação entre os termos alfabetização funcional, surgido na década de 1960, e letramento: “A adoção do conceito de alfabetização funcional, na década de 1960, evidencia essa faceta dos programas de alfabetização orientados pelos organismos internacionais [...]. Assim, a alfabetização não pode ser considerada um fim em si mesma, mas deve preparar o homem para desempenhar um papel social, cívico e econômico na sociedade. Dessa forma, esse conceito rompe com a ideia de que a alfabetização se reduz ao ensino da leitura e da escrita”. Comprovamos que o termo *letramento* está relacionado com o conceito de alfabetização funcional, surgido na década de 1960. Seria, então, contraditório dizer que o termo letramento é novo e surgiu na década de 1990.

que, de modo geral, os autores do Pró-Letramento comungam praticamente das mesmas concepções com pequenos distanciamentos e muitas aproximações. Silva (2005), Batista (2006), Val (2006), Bregunci (2006), Frade (2007), Castanheira (2007) e Monteiro (2009), de modo geral, compreendem a alfabetização como domínio do código (decodificação e codificação). Apontam ainda que, por demandas contemporâneas, a alfabetização precisou ser vista de forma ampliada, o que contribuiu para o surgimento do termo letramento. Dessa forma, os dois termos são entendidos como processos diferenciados que devem ser tratados de modo inseparável nas salas de aula pelos professores, de acordo com os pesquisadores.

4.2 CONCEITO DE LETRAMENTO

Conforme explicam os autores, no Fascículo 1, o termo letramento surge nos anos de 1980, nos discursos de especialistas em Linguística e em Educação, por conta da tradução para a língua portuguesa da palavra inglesa *literacy*. Essa tradução é feita na tentativa de *ampliar* o conceito de alfabetização para o uso da língua nas práticas sociais. De certo modo, a proposição de ampliação passa a ideia de que o conceito de alfabetização anteriormente adotado era “deficitário”, sendo preciso buscar complementos e/ou acréscimos para melhorá-lo. O letramento, então, é definido no Pró-Letramento como

[...] o resultado da ação de ensinar ou de aprender a ler e escrever, bem como o resultado da ação de usar essas habilidades em práticas sociais, é o estado ou condição que adquire um grupo social ou um indivíduo como consequência de ter-se apropriado da língua escrita e de ter-se inserido num mundo organizado diferentemente: a cultura escrita (BATISTA et al., 2012, p. 11, grifos nossos).

Nessa direção, consideramos importante buscar as bases que amparam o conceito trazido no texto do Pró-Letramento para melhor compreensão. A definição apresentada nos remete à Soares (2012, p. 18, grifos nossos) ao buscar as raízes etimológicas da palavra:

É esse, pois, o sentido que tem *letramento*, palavra que criamos traduzindo “ao pé da letra” o inglês *literacy*: *letra-* do latim *littera*, e o sufixo *-mento*, que denota o resultado de uma ação (como, por exemplo, em *ferimento*, resultado da ação de ferir). *Letramento* é, pois **o resultado da ação de**

ensinar ou de aprender a ler e escrever: o estado ou a condição que adquire um grupo social ou um indivíduo como consequência de ter-se apropriado da escrita.

Então, o termo letramento, no suporte analisado, toma como base o conceito de Soares (2012) que busca, nas origens etimológicas do termo *literacy*, o sentido que vem sendo utilizado em nossa língua pelos pesquisadores da área. Soares (2012, p. 20) ainda menciona as mudanças na sociedade que levaram ao surgimento do termo letramento e à necessidade de sua utilização.

Antes, nosso problema era apenas o do ‘estado ou condição de analfabeto’ – a enorme dimensão desse problema não nos permitia perceber esta outra realidade, o ‘estado ou condição de quem sabe ler e escrever’, e, por isso, o termo **analfabetismo** nos bastava, o seu oposto – **alfabetismo** ou **letramento** – não nos era necessário, porque só recentemente passamos a enfrentar esta nova realidade social em que não basta apenas saber ler e escrever, é preciso também saber fazer uso do ler e do escrever, saber responder às exigências de leitura e de escrita que a sociedade faz continuamente – daí o recente surgimento do termo **letramento**.

Dessa forma, a autora aponta a relação estreita entre letramento e as novas exigências da sociedade. Então, não basta saber ler, é preciso fazer uso da leitura e da escrita para responder às demandas da sociedade. Em outro texto, Soares (2003) apresenta uma contextualização histórica para mostrar que, mesmo em sociedades distantes (França, Portugal, Inglaterra e Estados Unidos), em vários aspectos (geográficos, sociais e culturais), a necessidade de reconhecer as práticas sociais da leitura e da escrita emerge. A autora afirma que, nesses países de Primeiro Mundo, os problemas relativos às práticas sociais de leitura e escrita constataam que a população, *mesmo alfabetizada*, não dominava habilidades para participação nas práticas sociais. No Brasil, por outro lado, de acordo com a pesquisadora, o movimento se dá em direção contrária. A necessidade do uso da escrita em práticas sociais surge vinculada à aprendizagem inicial da escrita e acaba por aglutinar-se à alfabetização. Por isso, ambos os conceitos se mesclam e até mesmo se confundem, de tal modo que

Esse enraizamento do conceito de letramento no conceito de alfabetização pode ser detectado tomando-se para análise fontes como os censos demográficos, a mídia, a produção acadêmica. Assim, as alterações no conceito de alfabetização nos censos demográficos, ao longo das décadas, permitem identificar uma progressiva extensão desse conceito. Interessante é observar que também na produção acadêmica brasileira alfabetização e letramento estão quase sempre associados. Embora a relação entre

alfabetização e letramento seja inegável, além de necessária e até mesmo imperiosa, ela, ainda que focalize diferenças, acaba por diluir a especificidade de cada um dos dois fenômenos (SOARES, 2003, p. 7).

Essa espécie de fusão apontada pela autora mostra que a consolidação do uso do termo letramento no Brasil se deu por caminhos diferentes em relação aos países citados, gerando o que Soares (2003) denominou de *desinvenção da alfabetização*, com o apagamento dos aspectos relativos à alfabetização especificamente (codificação e decodificação). De acordo com a autora, esse movimento acaba se tornando um dos fatores do fracasso tão anunciado da aprendizagem nas escolas brasileiras, pois, segundo ela, a faceta linguística acaba ficando delegada ao segundo plano.

Vale trazer as reflexões de Gontijo (2014) a respeito da expressão *desinvenção da alfabetização*. A pesquisadora conclui, por meio da análise de diversos trabalhos apresentados no GT Alfabetização, Leitura e Escrita (GT10) da Anped, no período de 2003 a 2007, que *não* houve perda de especificidade da alfabetização, pois os trabalhos analisados evidenciam que

Apesar das mudanças conceituais e pedagógicas, as práticas continuam a privilegiar os aspectos mecânicos do ler e do escrever. Elementos de mudanças e continuidades operam simultaneamente nas práticas. Nessa perspectiva, podemos observar também a entrada de 'novos textos' nas salas de aula, pois não são artificialmente preparados para ensinar a ler e a escrever, mas são escolhidos para essa finalidade (GONTIJO, 2014, p. 62).

É importante destacar que todas essas discussões conceituais e suas repercussões nas práticas dos professores alfabetizadores têm sido sinalizadas pelo grupo de pesquisa do qual fazemos parte.²⁵ Nessas pesquisas, temos também observado que a alfabetização não perdeu sua especificidade, pois as práticas pedagógicas nos mostram que os textos entram com mais força em sala como pretexto para chegar às unidades menores da língua. As discussões e críticas ao novo modelo ou perspectiva (a do letramento) estão sintetizadas em vários artigos, teses e dissertações desse grupo. Citamos alguns: Antunes e Gontijo (2013) Stieg (2012),

²⁵ O grupo do qual participamos é o Nepales (Núcleo de Estudos e Pesquisas em Alfabetização, Leitura e Escrita do Espírito Santo). Desse grupo fazem parte pesquisadores que estudam a área de alfabetização e que integram a linha de pesquisa Educação e Linguagens do Programa de Pós-Graduação em Educação da Ufes, coordenados pelas professoras Cleonara Maria Schwatz e Cláudia Maria Mendes Gontijo.

Pinheiro (2012), Gontijo e Schwartz (2011a), Gontijo e Schwartz (2011b) Costa (2010), Souza (2010), Gontijo (2005, 2006, 2008), entre outros. Acreditamos que, para discutir a alfabetização em contexto nacional, é preciso mergulhar nas pesquisas disponíveis em nível nacional para construirmos teorias que, efetivamente, contribuam para a melhoria da alfabetização.

No mesmo texto, Soares (2003) sinaliza que, aproximadamente na mesma época (final dos anos 1970) em que o termo letramento surge nas produções acadêmicas, a Organização das Nações Unidas para a Educação²⁶ (Unesco) amplia o conceito de *literate* para *functionally literate*. Essa alteração sugere que as avaliações internacionais deveriam levar em conta mais do que a capacidade de saber ler e escrever. Considerando o propósito da Unesco, vale situar as ações do órgão em prol da educação mundial. Nos últimos 50 anos, conforme documento da Unesco (2003d), muitos fóruns têm discutido a necessidade de melhoria da qualidade da alfabetização, dentre eles: Congresso Mundial de Ministros da Educação sobre Erradicação do Analfabetismo, Teerã (1965); Simpósio Internacional sobre alfabetização, Perseópolis (1975); Ano Internacional da alfabetização (1990); Conferência Mundial sobre Educação para Todos (WCEFA), Jomtiem (1990); Quinta Conferência Internacional sobre Educação de Adultos, Hamburgo (1997); e Fórum Mundial de Educação, Dakar (2000).

Com a intenção de investir em bases voltadas para a alfabetização especialmente, o Fórum Mundial de Educação, realizado em 2000, por meio do Documento Educação para Todos, o Compromisso de Dakar, estabeleceu seis metas a serem alcançadas até 2015, a saber:

- I. Expandir e melhorar o cuidado e a educação da criança pequena, especialmente das mais vulneráveis e em maior desvantagem.
- II. Assegurar que todas as crianças, com ênfase especial nas meninas e nas crianças em circunstâncias difíceis e pertencentes a minorias étnicas, tenham acesso à educação primária, obrigatória, gratuita e de boa qualidade até o ano de 2015;

²⁶ O propósito da Organização das Nações Unidas para a Educação é contribuir para a paz e para a segurança, promovendo colaboração entre as nações por meio da educação, da ciência e da cultura, para fortalecer o respeito universal pela justiça, pelo estado de direito e pelos direitos humanos e liberdades fundamentais, que são afirmados para os povos do mundo pela Carta das Nações Unidas, sem distinção de raça, sexo, idioma ou religião, conforme a Constituição da Unesco (2002).

Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001472/147273por.pdf>> Acesso em: 16 mar. 2015.

- III. Assegurar que as necessidades de aprendizagem de todos os jovens e adultos sejam atendidas pelo acesso equitativo à aprendizagem apropriada e às habilidades para a vida;
- IV. Alcançar uma melhoria de 50% nos níveis de alfabetização de adultos até 2015, especialmente para as mulheres, e acesso equitativo à educação básica e continuada para todos os adultos;
- V. Eliminar disparidades de gênero na educação primária e secundária até 2005 e alcançar a igualdade de gênero na educação até 2015, com enfoque na garantia ao acesso e ao desempenho pleno e equitativo de meninas na educação básica de boa qualidade;
- VI. Melhorar todos os aspectos da qualidade da educação e assegurar excelência para todos, de forma a garantir a todos resultados reconhecidos e mensuráveis, especialmente na alfabetização, na aquisição de conhecimentos matemáticos e habilidades essenciais à vida (BRASIL, 2001, p. 6-7).

Verificamos, no excerto, que a alfabetização e as disparidades em torno do tema perpassam todas as metas desde a expansão da educação às crianças pequenas, passando pelos jovens e chegando aos adultos, bem como a melhoria dos níveis de alfabetização entre as mulheres. A alfabetização é o que as aproxima e gera a necessidade da oferta de uma alfabetização de qualidade, gratuita e obrigatória para todos. Assim, apesar de o século XX ter trazido inúmeras mudanças tecnológicas e científicas, ainda verificamos problemas de acesso à escola e, especialmente, os relacionados com a alfabetização.

Nesse contexto, o período de 2003 a 2012 foi declarado pela Organização das Nações Unidas (ONU) como a *Década das Nações Unidas para a Alfabetização: educação para todos*, por três principais razões: 1) há enorme contingente de analfabetos no mundo; 2) a alfabetização é um direito humano que tem sido violado cotidianamente; 3) e, ainda, os esforços para aumentar os índices de alfabetismo têm sido insuficientes. Vale enfatizar que a Década da Alfabetização integra e reforça um conjunto de ações que visa a destacar a alfabetização como elemento essencial das políticas em todo o mundo, incluindo o Brasil. No bojo dessas políticas, a alfabetização é encarada como uma espécie de vitrine dos níveis de desenvolvimento, ou seja, está diretamente ligada aos índices de subdesenvolvimento e pobreza dos países, desconsiderando-se que o analfabetismo é o resultado de processos de exclusão e marginalização das sociedades fundadas na exploração do trabalho (GONTIJO, 2014).

Ao refletirmos sobre as discussões que vêm sendo feitas pela Unesco, desde os anos de 1960, identificamos a preocupação em buscar soluções para a questão da alfabetização. Percebemos ainda a evolução nessas discussões, desde o tratamento do analfabetismo associado à doença que precisava ser erradicada (Congresso Mundial de Ministros da Educação sobre *Erradicação* do Analfabetismo em Teerã, 1965), passando por simpósios, conferências, o estabelecimento do Ano Internacional da Alfabetização até chegar ao documento Compromisso de Dakar que, como vimos, estabeleceu metas a serem alcançadas até 2015 pelos países comprometidos. É preciso pensar tais movimentos de forma ampliada, pois as mudanças tecnológicas e as exigências atuais surgem mundialmente, o tempo todo. Portanto, a educação deve seguir a mesma direção. O grande desafio, então, é fazer com que os alunos saiam das escolas sabendo muito mais do que codificar e decodificar. É nesse contexto que o termo *letramento* surge, em meio a um momento de (re)pensar a alfabetização ofertada nas escolas, a partir dos resultados pouco satisfatórios observados. Essa pode ser uma explicação para compreendermos os motivos pelos quais o letramento impactou com tamanha intensidade o meio pedagógico. Observamos a tendência em associar o letramento à solução dos problemas enfrentados pela educação, em especial, a alfabetização, por exemplo, nos discursos de pesquisadores, assim como no próprio suporte investigado.

Finalmente, podemos afirmar, a partir dos diálogos estabelecidos, que os autores, no Fascículo 1, de modo geral, compreendem que *alfabetização* se refere à aquisição do código escrito e o *letramento* está relacionado com as capacidades de utilizá-lo em situações sociais. Portanto, de acordo com o suporte, é preciso que os professores assegurem que seus alunos dominem tanto o sistema alfabético da língua (alfabetização), como as práticas de leitura e escrita relevantes socialmente (letramento), adotando o “alfabetizar letrando”, proposta central do programa de formação.

Posteriormente, à medida que formos aprofundando nossas análises, perseguiremos nossa tese de que o “alfabetizar letrando” não se concretiza no currículo e avaliação propostos pelo programa, quando a aquisição do código (alfabetização) é priorizada. Passaremos a tecer reflexões na próxima parte acerca das capacidades linguísticas da alfabetização, unidade II do Fascículo 1 do programa Pró-Letramento.

5 CURRÍCULO E AVALIAÇÃO DIAGNÓSTICA: ÊNFASE NO PROCESSO DE AQUISIÇÃO DO CÓDIGO ESCRITO (ALFABETIZAÇÃO)

Este capítulo tem por objetivo compreender e analisar o currículo proposto no programa de modo a verificar a indissociabilidade entre os conceitos de alfabetização e letramento. Primeiramente, analisaremos a unidade II, do Fascículo 1, intitulada *As capacidades linguísticas da alfabetização*. Nessa unidade, conforme escrito pelos autores, são apresentadas “[...] as principais capacidades a serem desenvolvidas pelos alunos nos anos iniciais da escolarização” (BATISTA et al., 2012, fasc. 1, p. 6). Esse propósito é especificado na introdução da unidade, ou seja, o seu principal objetivo

[...] é contribuir para que o professor e a professora que alfabetizam compreendam os processos envolvidos na aquisição de nosso **sistema de escrita** alfabético e das **capacidades** necessárias ao aluno para o domínio dos campos da leitura, da produção de textos escritos e da compreensão e produção de textos orais, em situações diferentes das que são corriqueiras no cotidiano da criança (BATISTA et al., 2012, fasc. 1, p. 14, grifo nosso).

Assim, a unidade visa a contribuir para que os/as professores alfabetizadores entendam os processos envolvidos na aquisição do sistema de escrita e quais são as *capacidades* necessárias para o domínio da leitura, produção de textos escritos, compreensão e produção de textos orais em situações diferentes daquelas vivenciadas pelas crianças no seu dia a dia. Uma expressão utilizada e explicada pelos autores da unidade é o **sistema de escrita**:

Um sistema de escrita é uma maneira estruturada e organizada com base em determinados princípios para representação da fala. Há sistemas de escrita que representam o significado das palavras e há aqueles que representam os sons da língua, sua ‘pauta sonora’. Nosso sistema de escrita (chamado de ‘alfabético’ ou ‘alfabético-ortográfico’) representa ‘sons’ ou fonemas, em geral cada ‘letra’ correspondendo a um ‘som’ e vice-versa (BATISTA et al., 2012, fasc., 1, p.14).

Assim, o sistema de escrita é compreendido como um modo estruturado e baseado em princípios para representação da fala. Por ser um sistema alfabético ou alfabético-ortográfico, as letras que compõem esse sistema representam sons, os fonemas, que são as unidades menores da fala.

Apesar de o texto apontar que “[...] o trabalho a ser feito nos três anos iniciais do ensino fundamental não se esgotar na alfabetização ou no desenvolvimento dessas capacidades linguísticas” (BATISTA et al., 2012, fasc. 1, p. 14), os autores salientam que é na alfabetização e no aprendizado da língua escrita que “[...] vêm se concentrando os problemas localizados não apenas na escolarização inicial, como também em fracassos no percurso do aluno durante sua escolarização” (BATISTA et al., 2012, fasc. 1, p. 14).

Vale destacar que, ao final da explicação sobre o sistema de escrita, os autores sugerem consulta ao verbete *Compreender a natureza alfabética do sistema de escrita*. Nesse verbete, que se encontra nas páginas 31 e 32 da unidade 2 do Fascículo 1, os autores afirmam que essa é uma capacidade essencial no processo de alfabetização. Nesse contexto, destacam as diferenças entre o sistema alfabético e os sistemas ideográficos e silábicos, chamando a atenção para o fato de que as crianças, na escrita, tendem, no início da alfabetização, a pensar que as letras representam sílabas e, na leitura, “[...] alguns alunos poderão tender a ler, por exemplo, *beola*, em vez de *bola*. É possível que esses alunos estejam operando com o seguinte raciocínio: esta palavra começa com a letra B, que tem o som de [bê], então devo ler *be-o-la*” (BATISTA et al., 2012, fasc. 1, p. 32). Nessa situação, as crianças estão somente relacionando o nome da letra com o fonema que ela representa. Nos dois casos, a compreensão da natureza alfabética do sistema de escrita, desenvolvida por meio de atividades adequadas com as crianças, é fundamental. Percebemos aqui a ênfase na aquisição do sistema de escrita no programa.

Quanto ao termo *capacidade*, os autores esclarecem que este será muito utilizado, “[...] quase sempre associado aos termos ‘conhecimentos’ e ‘atitudes’” (BATISTA et al., 2012, fasc. 1, p. 15). Explicam a associação, argumentando que, “[...] na organização de um *currículo* ou programa de ensino, ‘conhecimentos’ costumam se referir a ‘conteúdos’” (p. 15). Por sua vez, o termo *atitude*, na opinião dos autores, refere-se “[...] a crenças, disposições ou preconceitos em relação a algo” (p. 15, grifo nosso).

Os autores do Fascículo 1 afirmam ainda que poderiam falar de capacidades das crianças, utilizando os termos *competências*, *procedimentos* e *habilidades*. Sendo assim, parecem considerar que esses três últimos são sinônimos de capacidades, o que é confirmado pela proposição de que “habilidades”, “procedimentos”, “competências” e “capacidades” abrangem modos de fazer algo, processos mentais ou comportamentos, por exemplo, saber ler e escrever, desenhar, costurar, dirigir um carro”. Dessa forma, o vocábulo *capacidade* é associado ao fazer ou, mais especificamente, aos modos de fazer e, também, aos processos mentais ou comportamentos envolvidos no saber.

Depois de explicitar como concebem os vocábulos “capacidade”, “conhecimentos” e “atitudes”, os autores do texto começam a apresentar a proposta de currículo adotada por meio das capacidades organizadas em torno dos eixos relevantes para a apropriação do sistema de escrita: compreensão e valorização da cultura escrita; apropriação do sistema de escrita, leitura, produção de textos escritos e desenvolvimento da oralidade.

Nessa direção, consideramos relevante buscar um pouco da história do currículo para auxiliar nas nossas reflexões acerca do tema. Assim, Lopes (2008, p. 63) assinala que há três grandes matrizes do pensamento educacional sobre organização curricular: a) currículo por competências (*competency curriculum*); b) currículo centrado nas disciplinas de referência (*discipline-centered curriculum*); e c) currículo centrado nas disciplinas ou matérias escolares (*subject-centered curriculum*). Nessas três matrizes de pensamento, existem preocupações com a integração curricular, segundo finalidades sociais e princípios teóricos distintos. De modo geral, a autora esclarece que o currículo por competências está ligado às teorias curriculares de eficiência social. Já o currículo centrado nas disciplinas está associado à transmissão aos alunos da lógica do conhecimento científico e, finalmente, no currículo centrado nas disciplinas ou matérias escolares, há uma defesa para as disciplinas serem organizadas segundo os interesses dos alunos.

Conforme apontado pelos autores do Fascículo 1, o currículo proposto para os anos iniciais do ensino fundamental, no que se refere à alfabetização, está organizado em capacidades ou competências, pois esses dois termos são pensados pelos autores

como sinônimos. Esse tipo de orientação ou organização curricular, segundo Lopes (2008, p. 65), visa “[...] a alcançar a eficiência burocrática na administração escolar, a partir do planejamento do currículo, e o faz transferindo as técnicas do mundo dos negócios para o mundo da escola”. Além disso, a criança é entendida como “[...] um produto a ser moldado pelo currículo, de maneira a garantir sua formação eficiente” (p. 65) para o mundo letrado e cheio de “novas” exigências.

Nesse sentido, os autores do programa afirmam que, por viverem em uma sociedade letrada, na qual a língua escrita está presente nas atividades cotidianas, os alfabetizados precisam ter uma vivência significativa com o objeto de aprendizagem, a escrita, pois “[...] deixar de explorar a relação extraescolar dos alunos com a escrita significa perder oportunidades de conhecer e desenvolver experiências culturais ricas e importantes para a integração social e o exercício da cidadania” (BATISTA et al., 2012, fasc. 1, p 13).

Saviani (1994) problematiza a noção de currículo, mostrando que o termo está ligado às ideias de controle do processo pedagógico, estabelecimento de prioridades segundo as finalidades da educação, ordenação, sequenciação e dosagem dos conteúdos de ensino. A autora destaca ainda que a elaboração do currículo e a constituição das disciplinas escolares não se dão de forma linear, nem são estabelecidas por consenso.

Nessa mesma direção, Dias e Lopes (2003) esclarecem que os currículos, numa abordagem clássica, são organizados a partir de conteúdos ou conhecimentos que devem ser ensinados em uma ordem predeterminada logicamente. Assim, as autoras (2003, p. 1156) apontam que

[...] nos documentos produzidos²⁷ para orientação da reforma curricular da formação docente, após a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996, o conceito de competências é apresentado como nuclear na organização curricular – um “novo” paradigma educacional. Por intermédio do conceito de competências, é organizado o discurso que objetiva construir a qualidade da formação docente.

²⁷ Os documentos aos quais as autoras se referem são: Referenciais para Formação de Professores (1999, SEF); Diretrizes Curriculares para a Formação de Professores da Educação Básica (2001, CNE); e Projeto de Estruturação do Curso Normal Superior (2000, CNE).

Desse modo, em nome da busca pela qualidade da formação docente, o conceito de competências é apresentado como aspecto principal na organização curricular. Nos Referenciais para a Formação de Professores (BRASIL, 1999), competência é entendida como “[...] capacidade de mobilizar múltiplos recursos, entre os quais os conhecimentos teóricos e experienciais da vida profissional e pessoal, para responder às diferentes demandas das situações de trabalho” (BRASIL, 1999, p. 61), o que pode explicar o uso do termo capacidade como sinônimo de competência pelos autores do Fascículo 1 do Pró-Letramento.

No entanto, Dias e Lopes (2003) defendem que a ideia de competência *não* é novidade e que *não* há, segundo elas, uma relação estreita entre um currículo por competências e a qualidade de trabalho do professor. Apontam que, de acordo com autores, como Bobbit, Charters e Tyler, nos Estados Unidos, a eficiência educacional, entre as décadas de 1960 e 1970, estaria relacionada com o controle do trabalho docente, a partir de mecanismos da própria administração escolar. Então, a eficiência dependeria da autoridade e o supervisor seria muito importante nesse contexto. Esse tipo de controle passa a ser uma tendência no currículo por objetivos. Assim, os objetivos comportamentais especificados pelo desempenho a ser realizado, a condição de realização e o critério de avaliação de desempenho não abririam espaço para a improvisação, imprevisibilidade e multidimensionalidade na prática educacional (DIAS; LOPES, 2003).

Desse modo, os currículos por competências das décadas de 1960 e 1970 aproximavam-se de tais modelos, pois apresentavam, como estratégia metodológica, a definição de um perfil profissional a ser formado, identificando nele as respectivas competências que os sujeitos deveriam demonstrar. Definiam esse perfil com base nos desempenhos desejáveis nos professores para garantir a eficiência do processo de ensino aprendizagem e estabeleciam a eficiência do processo de ensino aprendizagem com base nas expectativas sociais, centradas no mercado de trabalho. Acreditava-se ainda que o bom desempenho do aluno estaria diretamente relacionado com seus professores eficientes, por isso o comportamento do professor era o foco e buscar comportamentos eficazes para esse profissional passa a ser o objetivo de pesquisas realizadas na época.

Nos Estados Unidos, os modelos de formação baseados em competências impactaram incrivelmente a formação de professores e influenciaram outros países, entre eles, o Brasil. Dessa forma, o que os professores sabiam sobre o ensino parecia menos importante do que a habilidade do professor de ensinar e gerar mudança de comportamento nas crianças. Assim, Dias e Lopes (2003) justificam como as atividades de aprendizagem (ou dos conteúdos) deveriam estar associadas às competências esperadas, isto é, maior ênfase no uso do conhecimento ou na sua execução. Com isso, a competência docente também passa a ser testada e faz surgir um sistema de certificação de competências.

A certificação era concedida aos professores em exercício, aos recém-formados e também à instituição formadora que poderia continuar a oferecer os cursos, se houvesse êxito de pelo menos 80% dos alunos. As autoras destacam ainda que as propostas curriculares americanas centradas nas competências se apoiavam também nas mudanças pelas quais o mundo passava. Logo, a educação precisava se ajustar às novas exigências pessoais e sociais. Com todo esse contexto de avaliação e controle do desempenho dos sujeitos envolvidos, era de se esperar que o docente sofresse pressão sobre o resultado de seu trabalho, o que gerou ansiedade para o professor.

Dias e Lopes (2003) afirmam que o desenvolvimento da profissionalização do professor se assemelhou à formação do médico. As ideias de qualidade na educação e eficiência no trabalho docente passaram a ser associadas à ideia de perfil profissional bem definido a partir de uma listagem de competências. Foi por esta influência advinda dos Estados Unidos que a importância da produtividade no sistema escolar ganhou espaço nas análises educacionais brasileiras, principalmente na primeira metade dos anos 1970. Como consequência, essa perspectiva acaba por secundarizar o conhecimento teórico e a mediação pedagógica do professor. Então, “[...] o conhecimento sobre a prática acaba assumindo o papel de maior relevância, em detrimento de uma formação intelectual e política dos professores” (DIAS; LOPES, 2003, p. 1157).

As autoras destacam que as reformas educacionais em curso no mundo globalizado abrangem um currículo organizado por competências, a avaliação do desempenho,

a promoção dos professores por mérito, os conceitos de produtividade, eficiência e eficácia (DIAS; LOPES, 2003). Nos referenciais para formação de professores (1999), podemos identificar o quanto o mundo globalizado tem afetado a organização dos currículos e o espaço escolar, pois

Vivemos tempos de globalização econômica, de níveis elevados de pobreza e de introdução acelerada de novas tecnologias materiais no processo produtivo – fenômenos que, ainda que em níveis diferenciados, influenciam de forma determinante a conjuntura de todos os países do mundo. A situação que se configura em razão do processo de internacionalização da economia e de supremacia dos interesses de mercado e do capital sobre os interesses humanos tem contribuído para a constituição de valores e sentimentos nada construtivos – como o individualismo, a intolerância, a violência. – o que põe em pauta questões éticas complexas, sem respostas prontas nem soluções fáceis. Por outro lado, *as transformações científicas e tecnológicas que ocorrem de forma acelerada exigem das pessoas novas aprendizagens. Esse contexto coloca enormes desafios para a sociedade e, como não poderia deixar de ser, também para a educação escolar* (BRASIL, 1999, p. 23, grifos nossos).

Como vemos, a escola ganha outras dimensões e responsabilidades em função das novas expectativas sociais. E o professor, por ser o responsável pela ação pedagógica, é tensionado o tempo todo. Atribui-se a ele o insucesso das crianças pela sua má-formação acadêmica, desatualização e ainda pouco compromisso, sem considerar que esse tipo de abordagem pode levar fatalmente ao esvaziamento do espaço do conteúdo dos diferentes conhecimentos em favor do saber técnico e promover ainda mais o aligeiramento na formação docente (DIAS; LOPES, 2003), pois esse sujeito precisa desenvolver competências preestabelecidas nos seus alunos para que possam estar “preparados” para adentrar ao mercado de trabalho.

Nesse sentido, Saviani (1994) traz outras importantes reflexões acerca das análises que faz sobre os currículos. Como destacou em seu texto, o currículo consiste na “reinvenção da cultura” e sua produção, organização e veiculação acontecem de forma, até mesmo, tumultuada. A autora apresenta uma análise histórica na qual mostra que os currículos podem ser constituídos a partir de aspectos sociológicos, psicológicos e lógicos.

Os currículos constituídos pela *abordagem sociológica* criticam a visão ingênua da possibilidade de transformação da sociedade pela ação da educação escolar. Para

tratar dos currículos organizados a partir da *abordagem psicológica*, Saviani (1994) apresenta as contribuições de Piaget, Vygotsky e Ausubel. Observamos em Piaget as etapas de desenvolvimento cognitivo. Cada uma delas é considerada um processo natural que ocorre nas faixas etárias estabelecidas pelo autor. Essa concepção propõe uma organização pragmática, com delineamento das operações a serem trabalhadas.

Desse modo, os conteúdos seriam organizados tendo em vista desenvolver o raciocínio, progressivamente, do concreto ao formal. Vygotsky, de acordo com a autora, supera a teoria de Piaget porque vai além dos aspectos estrutural-discursivos e dos limites das estruturas lógico-matemáticas. Há uma tentativa de aplicação da lógica dialética na captação do conteúdo e da trajetória do desenvolvimento do pensamento. A teoria de Ausubel tem alguma semelhança com a teoria de Piaget, pois ambos são cognitivistas interacionistas. Porém, para Ausubel, são os aspectos relevantes que permitem ao sujeito a formação dos conceitos científicos, daí vem a noção de aprendizagem significativa.

Já os currículos constituídos a partir de *aspectos lógicos* surgem a partir da necessidade de se repensar a formação científica que vinha se dando, especialmente a partir dos anos de 1960. A saída apresentada é a recuperação do lugar do conhecimento no processo de ensino aprendizagem. Atribui-se, nesse caso, maior importância à estrutura da matéria de ensino.

Assim, a análise histórica trazida pela autora demonstrou que, de modo geral, o currículo está ligado às ideias de controle pedagógico, à seleção de elementos da cultura para serem ensinados na educação escolar e sua elaboração e valorização de elementos obedecem a modelos standardizados de educação de massas, com normas, padrões e critérios estabelecidos em âmbito mundial (SAVIANI, 1994). Desse modo, destaca que todos os autores estudados em sua obra

[...] reconhecem que a organização da saber escolar – manifesta nos currículos (ou ‘planos de estudos’), nas matérias de ensino e respectivos programas – é determinada por condições e finalidades sociais e envolve aspectos ligados ao sujeito que aprende, ao objeto a ser aprendido/ensinado e ao trabalho pedagógico necessário para que se

realize a aprendizagem, segundo finalidades mais amplas da escola e as específicas da escola (SAVIANI, 1994, p. 214).

Portanto, os currículos são, na opinião da autora, determinados por finalidades sociais e envolvem desde o sujeito que aprende, o objeto que deve ser aprendido até o trabalho pedagógico necessário para a aprendizagem no espaço escolar que abrange finalidades amplas e específicas da escola. Poderíamos dizer que a escola pode ser compreendida, então, como uma espécie de “sociedade em miniatura”, pois é nesse espaço que o saber circulante selecionado, diante das exigências sociais, será concretizado por meio do trabalho pedagógico.

Nessa direção, Lopes (2008) contextualiza historicamente as matrizes do pensamento educacional sobre a organização curricular, que consideramos ser relevante apresentar, brevemente, para situar nossas reflexões, pois, conforme podemos perceber, o Pró-Letramento prescreve o *currículo* dos anos iniciais do ensino fundamental, que se torna o ponto de partida para a formação e, também, como veremos, para a construção da matriz de referência para a avaliação diagnóstica da alfabetização. A autora esclarece que se constituem

[...] como princípios de integração do conhecimento: há necessidade de articular saberes disciplinares diversos, para o desenvolvimento de um conjunto de habilidades e comportamentos e para a aquisição de determinadas tecnologias. Trata-se, porém, de uma integração que favorece o atendimento às exigências do mundo produtivo ou, ao menos, que apresenta um forte enfoque instrumental. [...] o currículo por competências *não expressa um potencial crítico*. Ao contrário, revela-se um pensamento conformista, na medida em que não tem por princípio focalizar como é possível à escola questionar o modelo de sociedade no qual está inserida (LOPES, 2008, p. 68, grifo nosso).

Dessa forma, o currículo por competências *não* possibilita desenvolver o potencial crítico dos alunos, visto que à escola cabe focalizar o trabalho nas competências propostas, sem levar os alunos a questionarem o modelo de sociedade na qual estão inseridos. De acordo com Lopes (2008), o discurso dos documentos oficiais defende uma educação voltada para o treinamento projetado de ocupações. Assim, o professor acaba sendo responsabilizado por sua formação permanente em serviço, pois

[...] a formação é aqui entendida como processo contínuo e permanente de desenvolvimento, o que pede ao professor disponibilidade para a aprendizagem; da formação, que o ensine a aprender; e do sistema escolar no qual ele se insere como profissional, condições para continuar aprendendo. Ser profissional implica ser capaz de aprender sempre (BRASIL, 2002, p. 63).

Como vemos, de acordo com os Referenciais para Formação de Professores (2002), caberá ao professor, individualmente, identificar suas necessidades de formação e investir no seu desenvolvimento profissional voltado ao atendimento de demandas específicas. Assim, Lopes (2008) conclui que o currículo organizado desse modo modifica o foco da aprendizagem escolar, pois os conteúdos e disciplinas passam a ter valor somente para a constituição de competências.

Ao refletir sobre o termo competências, consideramos relevante trazer também para o diálogo o Programa de Desenvolvimento Profissional Continuado – Alfabetização (Módulo Alfabetizar com Textos) dos Parâmetros em Ação (1999), pois, nesse programa, assim como no Pró-Letramento, a ideia de competência perpassa o texto intensamente. A proposta tinha como objetivo apoiar e incentivar o desenvolvimento de professores de modo articulado a partir da implementação dos Parâmetros Curriculares Nacionais recém-elaborados à época. Esse projeto foi organizado em módulos e pensado para favorecer a leitura compartilhada e a aprendizagem coletiva entre os participantes.²⁸ O destaque dessa proposta é que ao professor era dada oportunidade de desenvolver *capacidades* a partir das atividades sugeridas. A organização do material justifica-se devido à necessidade de aprofundamento das discussões sobre propostas didáticas de alfabetização por meio de textos, muitas vezes manifestada pelos professores, e ao fato de que, até aquele momento, não existirem publicações do MEC a respeito. Acreditava-se que o material selecionado poderia ajudar os professores a ensinar mais e melhor os alunos a aprenderem os conteúdos escolares, “[...] especialmente no início do processo de alfabetização, quando o fracasso nas aprendizagens é ainda muito grande” (BRASIL, 1999, p. 16). Verificamos, mais uma vez, que o discurso do fracasso na alfabetização não é

²⁸ O público-alvo do programa Parâmetros em Ação era composto por: professores que atuam no Ensino Fundamental (1ª a 4ª e 5ª a 8ª séries), na Educação Indígena, na Educação Infantil, na Educação de Jovens e Adultos, além de especialistas em educação: diretores de escola, assistentes de direção, coordenadores pedagógicos ou de área, supervisores de ensino, técnicos das equipes pedagógicas das Secretarias, entre outros.

recente, bem como a tentativa de superar tais dificuldades por meio da formação dos professores.

No módulo em questão, são apresentadas *competências* a serem desenvolvidas *pelos professores* durante o curso. Assim, espera-se que os professores se tornem capazes de: encarar os alunos como pessoas que precisam ter sucesso em suas aprendizagens para se desenvolverem pessoalmente e para terem uma imagem positiva de si mesmos; reconhecer seu papel de modelo de referência para os alunos; aprofundar o conhecimento sobre os processos de aprendizagem dos quais depende a alfabetização; compreender o processo de evolução da escrita alfabética; observar o desempenho dos alunos durante as atividades, bem como as suas interações nas situações de parceria; analisar a produção escrita dos alunos; utilizar o conhecimento sobre a evolução da escrita dos alunos no planejamento das atividades de alfabetização; formar agrupamentos produtivos de alunos, considerando suas hipóteses de escrita e suas características pessoais; trabalhar com interação grupal; intervir adequadamente durante as atividades de alfabetização; selecionar diferentes tipos de texto, apropriados para o trabalho específico de alfabetização; utilizar instrumentos funcionais de registro do desempenho e evolução dos alunos, de planejamento e documentação do trabalho pedagógico (BRASIL, 1999).

Para que essas competências fossem desenvolvidas, o módulo era composto por sequências de atividades, textos de diversos autores para reflexão entre os professores, bibliografia comentada, atividades de alfabetização, sugestões de livros de literatura para o acervo da escola e amostra da evolução da escrita de alunos. Como vemos, era organizado por uma lógica um pouco diferente da do programa Pró-Letramento, porque, nos Parâmetros em Ação, o foco era nas competências que o *professor precisava desenvolver* e não nas competências que o aluno precisava demonstrar ter alcançado, como veremos, posteriormente, nos quadros elaborados pelos autores do Pró-Letramento.

Se examinarmos o Guia do Formador do Programa de Formação de Professores²⁹ (Profa), encontraremos que “[...] o preparo do professor alfabetizador requer a construção de competências profissionais para ensinar a ler e escrever” (BRASIL, 2001, p. 9). Ao formador, é esclarecido que a competência profissional significa, naquele documento,

[...] a capacidade de mobilizar múltiplos recursos para responder às diferentes demandas colocadas pelo exercício da profissão, ou seja, a capacidade de responder aos desafios inerentes à prática, de identificar e resolver problemas, de pôr em uso o conhecimento e os recursos de que se dispõe (BRASIL, 2001, p.9).

Constatamos, então, que as competências profissionais, mais uma vez, protagonizam as políticas educacionais de formação de professores.

Ao retomar o Pró-Letramento, verificamos que os quadros elaborados em torno dos cinco eixos eleitos pelos autores do programa trazem as capacidades, os conhecimentos e as atitudes que devem ser desenvolvidos “[...] pelas crianças ao longo de todo o processo de escolarização e das necessidades de sua vida social” (BATISTA et al., 2012, fasc. 1, p. 14). Tal afirmação nos remete ao que Lopes (2008) aponta como o princípio de integração que favorece o atendimento às exigências do mundo produtivo. Consideramos importante destacar também o aspecto biologizante do termo *capacidades* utilizado na proposta, pois o termo está associado à ideia de que o ser humano possui faculdades inatas para adquirir a linguagem. Nessa direção, compartilhamos com a preocupação de Gontijo (2014) que, ao refletir sobre os termos, assinala que, do ponto de vista de tal perspectiva, se “[...] há problemas no desenvolvimento das capacidades, estes podem ser pensados unicamente como problemas das crianças (do indivíduo)” (GONTIJO, 2014, p.84).

Ainda de acordo com os autores do Fascículo 1, além dos termos competências, habilidades e atitudes, frequentemente, serão utilizados no texto alguns verbos com a finalidade de “[...] descrever as capacidades, de modo observável. Isso significa

²⁹ O Programa de Formação de Professores Alfabetizadores (Profa) foi lançado pela Secretaria de Educação Fundamental no ano de 2001. Na apresentação do programa, no *Guia do formador*, são apresentadas as razões para a criação do programa, lançado na tentativa de superar o fracasso escolar. Assim, “[...] destacam-se duas: a formação inadequada dos professores e seus formadores e a falta de referências de qualidade para o planejamento de propostas pedagógicas que atendam às necessidades de aprendizagem dos alunos – situações didáticas e materiais adequados” (BRASIL, 2001, p. 1).

que os procedimentos propostos deverão orientar as ações docentes na definição do tipo de abordagem que deve enfatizar no trabalho pedagógico” (BATISTA et al., 2012, fasc. 1, p. 15). Apesar de não mencionarem o termo *objetivos*, é possível associar o vocábulo a uma visão comportamentalista do desenvolvimento humano, pois “[...] as competências assumem sobretudo um enfoque comportamentalista e fragmentador, objetivando controlar a atuação profissional”, conforme assinalaram Dias e Lopes (2003, p. 1160). Além disso, as autoras esclarecem que os objetivos comportamentais especificados pelo desempenho a ser realizado não abrem espaço para improvisação, imprevisibilidade e multidimensionalidade na prática educacional.

Nessa direção, o uso frequente de alguns verbos ajudará os/as professores/as alfabetizadores/as a saberem quando e com que finalidade devem trabalhar uma dada competência, podendo então decidir sobre o que deve:

[...] ***introduzir**, levando os alunos a se familiarizarem com conteúdos e conhecimentos (ou **retomar** eventualmente, quando se tratar de conceitos ou capacidades já dominados ou consolidados em período anterior);
***trabalhar** sistematicamente, para favorecer o desenvolvimento pelos alunos;
***procurar consolidar** no processo de aprendizagem dos alunos, sedimentando os avanços em seus conhecimentos e capacidades (BATISTA et al., 2012, fasc. 1, p. 15).

Assim, os verbos que serão utilizados com frequência para descrever as capacidades, ou seja, para torná-las observáveis, são **introduzir**, **trabalhar** e **consolidar**. O texto indica ao leitor que a “[...] clareza de diagnósticos e avaliações dessas capacidades, propiciará a base para uma descrição dos desempenhos dos alunos e condições necessárias à superação dos descompassos e inconsistências em suas trajetórias ao longo dos três primeiros anos” (BATISTA et al., 2012, fasc. 1, p. 15). Assim, para cada capacidade, conhecimento ou atitude, o professor saberá, por exemplo, quais, no primeiro ano, ele deverá introduzir, trabalhar, consolidar, ou retomar; o mesmo procedimento ocorre para o 2º e 3º ano.

Então, para os autores do programa, as capacidades, conhecimentos e atitudes necessários para a aquisição ou para a apropriação da língua escrita estão organizados nos seguintes eixos: a) compreensão e valorização da cultura escrita; b) apropriação do sistema de escrita; c) leitura; d) produção de textos escritos; e e)

desenvolvimento da oralidade. As capacidades, conhecimentos e atitudes associados a esses eixos são apresentados em cinco quadros. Os autores assinalam que os quadros podem ser lidos no sentido vertical, identificando, por exemplo, “[...] as capacidades a serem trabalhadas ou o que deve ser trabalhado com mais ênfase no 3º ano. Também pode ser feita no sentido horizontal, buscando compreender como trabalhar uma determinada capacidade a cada ano” (BATISTA et al., 2012, fasc. 1, p. 16).

Nas partes que se seguem, analisaremos os eixos e suas respectivas capacidades, conhecimentos e atitudes apresentados nos quadros. Considerando as explicações iniciais, podemos concluir que o Pró-Letramento apresenta um currículo para os anos iniciais de alfabetização (1º ao 3º ano), sob a forma de eixos e capacidades, conhecimentos e atitudes. A análise do conteúdo dos quadros permitirá entender melhor o detalhamento dos eixos e, conseqüentemente, o currículo prescrito para os anos iniciais do ensino fundamental no que diz respeito à alfabetização e letramento inicial. Desse modo, buscaremos comprovar a nossa tese de que alfabetização e letramento, apesar de serem considerados processos indissociáveis, na concretização do currículo proposto e, posteriormente, na avaliação, a ênfase do trabalho pedagógico recai sobre a aprendizagem do sistema de escrita.

5.1 PRIMEIRO EIXO: COMPREENSÃO E VALORIZAÇÃO DA CULTURA ESCRITA

Discutiremos, em primeiro lugar, o eixo *Compreensão e valorização da cultura escrita*. Inicialmente, o professor cursista é informado de que a distribuição da proposta não é rígida e, de acordo com o texto, ela mostra apenas, “[...] em termos ideais, o momento em que se deve privilegiar o desenvolvimento da capacidade” (BATISTA et al., 2012, fasc.1, p. 16). Para isso, foram utilizados dois recursos gráficos para que o professor perceba a ênfase que deve ser atribuída ao trabalho: primeiramente, a gradação dos tons de cinza (no mais claro, o aluno irá familiarizar-se com os conhecimentos, o tom médio, representa a **retomada** e o tom mais escuro indica que a capacidade deve ser trabalhada com vista ao **domínio** pelos alunos). O segundo recurso refere-se às letras inseridas nos quadrinhos. A letra **I** significa o verbo **introduzir**; a letra **R**, **retomar**; a letra **T**, **trabalhar sistematicamente**; e a letra **C**, **consolidar**. Ao aparecerem juntas em um mesmo

quadro, os autores informam que essa capacidade precisa ser dominada mais cedo e que, em um mesmo ano, precisa ser **Introduzida, Trabalhada e Consolidada**.

Os autores lembram ao leitor que os verbetes são utilizados no programa de formação para servirem como auxílio. Neles, o professor encontrará todo o apoio para o desenvolvimento das atividades relacionadas com as capacidades sugeridas. Assim,

Após a apresentação nos quadros, das capacidades mais gerais, elas serão sintetizadas em verbetes, como se explicitou anteriormente. Muitas vezes, quando se trata de uma capacidade de natureza mais complexa, os verbetes desdobram essa capacidade em subcapacidades. Nos verbetes, o professor ou a professora poderá encontrar uma descrição da capacidade, uma explicação de sua importância para a alfabetização e, para *auxiliar sua compreensão, indicações gerais de atividades que possibilitam o seu desenvolvimento* (BATISTA et al., 2012, fasc.1, p. 17, grifos nossos).

Supondo que os professores poderão ter dificuldades na compreensão das capacidades, conhecimentos e atitudes a serem trabalhados com as crianças em cada eixo, os autores assinalam que as explicações são feitas por meio de verbetes, ou seja, por intermédio de “[...] comentários resumidos ou bastante sintéticos, de forma parecida com as apresentações de enciclopédias ou dicionários, para facilitar a localização de conceitos e propiciar maior autonomia de leitura” (BATISTA et al., 2012, fasc. 1, p.9). Podemos inferir, a partir do excerto, que o suporte se coloca como manual a ser seguido pelos professores cursistas, contendo explicações que auxiliam a compreensão das capacidades, conhecimentos e atitudes, com indicações de atividades para trabalhar cada uma dessas. Esse tipo de abordagem nos remete a Bakhtin (2009, p. 127-128), quando afirma que

O livro, isto é, o ato de fala impressa, constitui igualmente um elemento da comunicação verbal. Ele é objeto de discussões ativas sob a forma de diálogo e, além disso, é feito para ser apreendido de maneira ativa, para ser estudado a fundo, comentado e criticado no quadro do discurso interior, sem contar as reações impressas, institucionalizadas, que se encontram nas diferentes esferas da comunicação verbal [...]. Assim, o discurso escrito é de certa maneira parte integrante de uma discussão ideológica em grande escala: ele responde a alguma coisa, refuta, confirma, antecipa as respostas e objeções potenciais, procura apoio, etc.

Desse modo, apesar de o programa mostrar-se como um manual a ser seguido com a finalidade de que todas as crianças sejam bem-sucedidas no período da alfabetização, é importante que o professor cursista esteja consciente de que ele precisa dialogar com o material apresentado e, de forma ativa e responsiva, estudá-lo, comentá-lo ou criticá-lo. Se isso não é fomentado, corre-se o risco de o material ser utilizado somente de maneira reprodutiva e repetitiva, o que, provavelmente, não garantirá uma formação crítica dos sujeitos envolvidos.

Apresentamos, em seguida, o Quadro 4 para que possamos compreender a proposta de trabalho com o eixo *Compreensão e valorização da cultura escrita*. Considerando os elementos gráficos envolvidos na leitura dos quadros, optamos por trazer as imagens dos quadros contidos no suporte do Pró-Letramento.

Quadro 4 – Compreensão e valorização da cultura escrita

CAPACIDADES, CONHECIMENTOS E ATITUDES	1º ano	2º ano	3º ano
Conhecer, utilizar e valorizar os modos de produção e de circulação da escrita na sociedade	I/T/C	T/C	T/C
Conhecer os usos e funções sociais da escrita	I/T/C	T/C	T/C
Conhecer usos da escrita na cultura escolar	I/T/C	T	R
Desenvolver capacidades necessárias para o uso da escrita no contexto escolar:	I/T/C	T	R
(i) saber usar objetos de escrita presentes na cultura escolar	I/T/C	T	R
(ii) desenvolver capacidades específicas para escrever	I/T/C	T	R

Fonte: Batista et al., fasc. 1, 2012.

Como anunciado, cada uma das capacidades, conhecimentos e atitudes que compõem esse eixo é explicada, de modo a apresentar sua importância para a

alfabetização. Para o eixo *Compreensão e valorização da cultura escrita*, são apresentadas as seguintes explicações:

São considerados, aqui, alguns fatores e condições essenciais à integração dos alunos no mundo letrado. Trata-se do processo de **letramento**, que deve ter orientação sistemática, com vista à compreensão e apropriação da **cultura escrita** pelos alunos. [...] Como já foi dito no verbete **Ensino da língua escrita**, ressalta-se que o trabalho voltado para o letramento não deve ser feito separado do trabalho específico de alfabetização. É preciso **investir nos dois ao mesmo tempo**, porque os conhecimentos e capacidades adquiridos pelos alunos numa área contribuem para o seu desenvolvimento na outra área (BATISTA et al., 2012, fasc.1 p. 18, grifos nossos).

Assim, os autores explicam que esse eixo considera aspectos essenciais para integração da criança ao mundo social letrado que faz uso corrente da leitura e da escrita em práticas sociais e profissionais. Nesse sentido, refere-se ao letramento que é uma faceta do processo de aprendizagem essencial para inserção das crianças nesse mundo. Diante dessas colocações, é necessário questionar se as crianças não nascem inseridas no mundo letrado. Pensamos que muitas crianças nascem em meios sociais que fazem uso da leitura e da escrita em suas práticas sociais e profissionais. Também há crianças que nascem em meios socioculturais nos quais o uso da leitura e da escrita é restrito. Para essas últimas, esse eixo se torna importante, pois, de certo modo, colabora para diminuir déficits oriundos do meio sociocultural, enquanto para as primeiras, somente pode ser justificado se considerarmos que a escola é responsável, como escrito pelos autores, por envolver as crianças em práticas sociais de leitura e de escrita distintas das vivenciadas no cotidiano, mas tendo estas como ponto de partida.

Devemos ressaltar que a preocupação com as crianças que vivem em meios socioculturais em que o uso da leitura e da escrita é restrito não é uma questão exatamente nova em nosso país. Vale lembrar que, em 1985, no início da Nova República, período em que o Brasil precisava implantar medidas para marcar, de certo modo, o “nascimento” de um novo país após o período ditatorial, Marco Maciel, então ministro da Educação, apresenta ao presidente José Sarney a proposta intitulada, *Educação para todos – caminho para mudança*. Nessa direção, a proposta afirma que “[...] o compromisso maior da Nova República, em resposta aos

anseios nacionais, é a construção da democracia e a promoção do desenvolvimento com justiça” (BRASIL, 1985, p. 2). Nesse contexto,

A educação deverá ser, então, efetivada com uma ação eminentemente democrática, tratada dentro de uma perspectiva ampla e global requerida pela sociedade. A educação básica, direito de todos os cidadãos e de plena responsabilidade da sociedade brasileira, *deverá alcançar sua universalização com a participação ativa de todos os seus segmentos* (BRASIL, 1985, p. 2, grifo nosso).

Nessa direção, a educação, direito de todos, deveria ser tratada dentro de uma perspectiva ampla e global esperada pela sociedade. O documento conclama *todos os segmentos* da sociedade a participar daquele momento, não somente os governantes, pois “[...] um plano para a educação básica brasileira deve, portanto, resultar de um pacto entre o Estado e a sociedade” (BRASIL, 1985, p. 3). O texto ainda aponta problemas que precisam ser enfrentados para que a proposta seja bem-sucedida.

Um deles é a *falta* de uma consciência nacional sobre a importância político-social da educação, que se concretiza no convívio da sociedade com um perfil educacional insatisfatório diante do nível de desenvolvimento econômico do País. Esse problema nos remete a considerar que a “[...] grande massa da população percebe a importância da escola, do processo de ensino-aprendizagem e do desenvolvimento técnico, científico e cultural como instrumentos de ascensão social e de efetiva participação política” (BRASIL, 1985, p. 5). Desse modo, o documento esclarece que a “[...] grande massa é o vetor pobre e frágil, incapaz de conferir força e sentido a ações que independem da interferência do poder público e, também de influenciar decisivamente nas formulações políticas governamentais” (BRASIL, 1985, p. 5).

Assim, aparentemente, a *grande massa*, composta por classes menos favorecidas que frequentam a escola, não compreende, por ser pobre, frágil e incapaz, o quão importante é a escola/educação. Essa afirmação nos parece, no mínimo, preconceituosa, pois é deixado de lado o contexto social de exclusão e discriminação sofridas por esse grupo de pessoas ao longo da história do nosso país, responsabilizando-as por esse contexto e simplificando-se a questão.

Outro problema assinalado é a compreensão de que a repetência e a evasão ocorrem pela adoção de programas que entram em conflito com a realidade das crianças. Isso gera, de acordo com a proposta apresentada ao então presidente José Sarney, conteúdos mal assimilados e pouco úteis para a melhoria das condições de vida e para o exercício da cidadania. Este divórcio entre o que se aprende na escola e o que deveria ser útil para a melhoria da vida das crianças serve para constatação de que *currículos impróprios* e falta de integração entre os conteúdos propostos levam ao *esfacelamento do trabalho escolar* (BRASIL, 1985).

O mesmo documento aponta ainda, como problemas que precisam ser enfrentados pelo governo da Nova República, a desvalorização da carreira do magistério, a inexistência de um fluxo de recursos financeiros para a educação básica e a insuficiência de vagas nas escolas. Como vemos, a questão da preocupação com as classes menos favorecidas no espaço escolar e com currículos pouco adequados sempre esteve em pauta, mas temos observado que, apesar disso, a situação pouco se modificou.

Ao retomar o Quadro 4 é importante assinalar como os autores compreendem cultura escrita. Segundo eles, a “[...] cultura escrita diz respeito às ações, valores, procedimentos e instrumentos que integram o mundo letrado” (BATISTA et al., 2012, fasc. 1, p.18) que, certamente, não constituem o mundo particularmente das crianças oriundas de classes desfavorecidas. No Glossário do Ceale,³⁰ esse termo é definido por Ana Maria de Oliveira Galvão (2015) como

[...] o lugar – simbólico e material – que o escrito ocupa em/para determinado grupo social, comunidade ou sociedade. Essa definição baseia-se na acepção antropológica de cultura, considerada como toda e qualquer produção material e simbólica, criada a partir do contato dos seres humanos com a natureza, com os outros seres humanos e com os próprios artefatos, criados a partir dessas relações.

Tomando essa definição, compreendemos que a cultura escrita vai além do escrito. Envolve qualquer produção originária do contato dos seres humanos com outros seres humanos e com artefatos criados a partir dessas relações. Mais adiante, Ana

³⁰ Definição de cultura escrita retirada do site do Ceale. Disponível em <<http://ceale.fae.ufmg.br/app/webroot/glossarioceale/>>. Acesso em: 20 mar. 2015.

Maria Galvão (2015) afirma que cultura escrita e letramento são *termos diferenciados* que, muitas vezes, têm sido tratados como sinônimos, provavelmente por serem ambos os vocábulos traduções para o termo *literacy*. Na perspectiva trazida pelo Glossário, *letramento* compõe uma das dimensões das culturas do escrito, mas *não* pode ser tomado como seu sinônimo. Já a expressão *cultura escrita* não é homogênea. De acordo com a definição exposta, ultimamente, temos visto com mais frequência as expressões *culturas do escrito* ou *culturas escritas*. A opção por esses termos refere-se ao papel ativo ocupado pelos sujeitos na produção das culturas do escrito e ao esclarecimento de que não existe um lugar único para o escrito em uma sociedade ou grupo social.

Assim, vemos que a noção de cultura escrita abordada no fascículo alinha-se com a trazida no Glossário do Ceale, pois, para os autores, estar ativamente inserido na cultura escrita significa ter comportamentos “letrados”, e a compreensão geral do mundo da escrita é um fator que favorece o progresso da alfabetização dos alunos como uma consequência da aprendizagem da língua escrita na escola. Nessa direção, a *compreensão e valorização da cultura escrita* é um dos eixos propostos para a alfabetização. Segundo os autores, isso significa promover simultaneamente a alfabetização e o letramento (BATISTA et al., 2012, fasc. 1).

Nesse contexto, não podemos deixar de mencionar que a proposição desse eixo parte fortemente do princípio de que as crianças podem não compreender e valorizar a cultura escrita, mas, se forem ensinadas capacidades, conhecimentos e atitudes, típicos da cultura escrita, elas podem passar a valorizar essa cultura, o que impactará positivamente no processo de alfabetização e nas aprendizagens futuras. Seria esse eixo, então, um novo período preparatório para a alfabetização?

Porém, a despeito das diferentes experiências infantis decorrentes da vivência social, que ocorrem fora do espaço escolar, os autores propõem um conjunto de capacidades, conhecimentos e atitudes que levarão à compreensão e valorização da cultura escrita. A primeira capacidade, conhecimento e atitude descrita diz respeito a *Conhecer, utilizar e valorizar os modos de produção e de circulação da escrita na sociedade*. Para os autores,

Esse processo possibilita aos alunos compreenderem os usos sociais da escrita e, pedagogicamente, pode gerar práticas e necessidades de leitura e escrita que darão significado às aprendizagens escolares e aos momentos de sistematização propostos em sala de aula (BATISTA et al., 2012, fasc. 1, p. 18).

É interessante notar que, para os pesquisadores, todas as pessoas, na nossa sociedade, não importando o seu grau de escolaridade ou sua posição social, estão inseridas na cultura letrada. No entanto, para os autores do programa, “[...] é sempre possível alargar as possibilidades de integração e participação ativa na cultura escrita, pela ampliação da convivência e do conhecimento da língua escrita” (BATISTA et al., 2012, Fasc. 1, p.19), principalmente para as crianças pobres que frequentam as escolas públicas que têm acesso restrito à escrita. Estar ativamente inserido na cultura escrita, na opinião dos autores, significa ter comportamentos “letrados”, atitudes e disposições em frente ao mundo da escrita (como o gosto pela leitura), saberes específicos relacionados com a leitura e a escrita que possibilitam usufruir de seus benefícios.

Para que esse alargamento na convivência e conhecimento da língua escrita ocorra, é necessário, segundo os autores, proporcionar contatos com “diferentes **gêneros** e **suportes** de textos escritos”. Os gêneros de textos são entendidos pelos autores como

[...] as diferentes ‘espécies’ de texto, escritos ou falados, que circulam na sociedade, reconhecidos com facilidade pelas pessoas. Por exemplo: bilhete, romance, poema, sermão, conversa de telefone, contrato de aluguel, notícia de jornal, piada, reportagem, letra de música, regulamento, entre outros (BATISTA et al., 2012, fasc. 1, p.19).

Desse modo, o termo *gênero* é apresentado tal como na Biologia. Nessa área, é usado para classificar cientificamente um agrupamento de organismos que formam um conjunto de espécies com características morfológicas e funcionais semelhantes. No caso da expressão “gêneros de textos”, usada pelos autores, são entendidos como diferentes espécies de textos que, por suas características semelhantes, são reconhecidos facilmente pelas pessoas.

Os suportes de textos ou dessas espécies “[...] referem-se à base material que permite a circulação desses gêneros, com características físicas diferenciadas. Por exemplo: o jornal, o livro, o dicionário, a placa, o catálogo, a agenda e outros” (BATISTA et al., 2012, fasc. 1, p.19). Os autores explicam também de que modo e em que lugares esses diferentes textos podem proporcionar conhecimento aos alunos, conhecendo os espaços de circulação dos textos, as formas de aquisição e acesso a eles, os diversos suportes da escrita e os instrumentos e tecnologias utilizados para o registro escrito.

Tendo em vista o modo como a expressão *gêneros de textos* é explicada, tomamos os Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa (PCNs) para compreendermos como essa noção é discutida no documento que estabelece parâmetros nacionais para a construção dos currículos escolares. Partindo do pressuposto de que produzir linguagem é produzir discursos, os PCNs de Língua Portuguesa destacam que essa produção não acontece no vazio e se constituem em resultantes da atividade discursiva. Assim,

Todo texto se organiza dentro de um determinado gênero. Os vários gêneros existentes, por sua vez, constituem formas relativamente estáveis de enunciados, disponíveis na cultura, caracterizados por três elementos: conteúdo temático, estilo e construção composicional. Pode-se ainda afirmar que a noção de gêneros refere-se a ‘famílias’ de textos que compartilham *algumas características comuns, embora heterogêneas*, como visão geral da ação à qual o texto se articula, tipo de suporte comunicativo, extensão, grau de literariedade, por exemplo, existindo em número quase ilimitado (BRASIL, 2000, p. 26, grifos nossos).

Pela definição de gênero textual preconizada pelos PCNs, verificamos um distanciamento do tratamento dado ao tema pelos autores do Pró-Letramento, pois a conceituação de gênero materializada nos PCNs é mais ampla e toma a noção de gêneros do discurso de Mikhail Bakhtin (2006), que o aponta como *formas relativamente estáveis* de enunciados que compartilham *algumas* características comuns, embora heterogêneas. Como vimos no fascículo analisado, os gêneros são associados aos textos que, por suas características semelhantes, são reconhecidos *facilmente* pelas pessoas, constituindo, assim, em nossa perspectiva, uma definição bastante simplificada para o termo, porém coerente com a visão biologizante que perpassa o programa.

Retornamos ao Quadro 4 e à capacidade, conhecimento e atitude *Conhecer, utilizar e valorizar os modos de produção e de circulação da escrita na sociedade*. Observamos que deve ser introduzida, trabalhada e consolidada no primeiro ano, trabalhada e consolidada no segundo e terceiro ano. Dessa forma, é uma capacidade que deve ser trabalhada com vista à consolidação, nos três anos, ainda que isso se faça com estratégias didáticas diferenciadas a cada ano (BATISTA et al., 2012, fasc. 1), o que também ocorre com a segunda, *Conhecer os usos e funções sociais da escrita*.

Os autores, no que se refere à segunda capacidade do primeiro eixo, *Conhecer os usos e funções sociais da escrita*, destacam que a vida em sociedade é organizada em torno de escrita, utilizada com diferentes funções. Assim, é preciso trabalhar os conhecimentos, capacidades e atitudes que envolvem a compreensão dos usos e funções sociais da escrita, disponibilizar em sala de aula o manuseio de gêneros de textos diferenciados em diversos suportes e orientar a exploração desses materiais, possibilitando descobertas. Essa capacidade deve ser introduzida, trabalhada e consolidada no primeiro ano, e trabalhada e consolidada nos anos seguintes do ciclo.

As capacidades, conhecimentos e atitudes explicitadas nos remeteram à linguística funcionalista. Nessa direção, Oliveira e Coelho (2003) apresentam uma interessante exposição sobre como os pressupostos do funcionalismo linguístico passam a ser adotados nos documentos oficiais, como na LDB nº 9394/96 e nos PCNs. De acordo com as autoras, a orientação governamental para o ensino da língua passa a apontar a transdisciplinaridade e o caráter social do uso linguístico nas salas de aula. Assinalam ainda que

Os PCN destacam a utilização competente do português não só como instrumental de acesso e apropriação de bens culturais e participação ativa no mundo letrado, como também, e de forma acentuada, sua utilização na resolução e superação de situações e problemas do cotidiano. Em outras palavras, trata-se de uma proposta de ensino numa vertente que podemos chamar de *funcionalista*, em que o aluno trabalha as questões linguísticas para propósitos pragmáticos e comunicativos de maior evidência, vinculados a seu ambiente histórico-social (OLIVEIRA; COELHO, 2003, p. 92).

Desse modo, para *Conhecer os usos e funções da escrita*, procedimentos metodológicos devem ser adotados para que os alunos se apropriem da cultura e tenham uma participação ativa no mundo letrado. Podemos encontrar indícios dessa abordagem no programa analisado, pois é importante que o trabalho privilegie a reflexão dos alunos sobre as diferentes possibilidades de emprego da língua. Isso implica, certamente, a rejeição de uma tradição de ensino apenas transmissiva, isto é, preocupada em oferecer ao aluno conceitos e regras prontos (BATISTA et al., 2012, fasc. 1). Podemos concluir que o ensino da língua portuguesa deverá ser baseado em autorreflexão constante e ir além do ensino da gramática. Nessa direção, o programa, nesse momento, aproxima-se ao que a linguística funcional propõe, ou seja, “[...] municiar o aluno do aparato necessário ao monitoramento progressivo da própria atividade de análise e reflexão sobre a língua” (OLIVEIRA; COELHO, 2003, p. 95). Esse aparato é constituído pelas capacidades, conhecimentos e atitudes estabelecidos nos quadros, e o seu monitoramento, por parte do professor, terá a função de introduzir, trabalhar, consolidar e retomar tais capacidades quando necessário.

Diferentemente das duas primeiras capacidades, conhecimentos e atitudes, a terceira, *Conhecer os usos da escrita na cultura escolar*, chama a atenção do docente para aspectos da cultura escrita. Nesse sentido, assinalam que nem todas as crianças que chegam à escola conhecem os suportes e instrumentos de escrita do cotidiano escolar. Portanto, é preciso que elas conheçam, manuseiem e compreendam como utilizar, por exemplo, um livro, um caderno, um livro de história, um cartaz, o papel ofício, um bloco, entre outros. Conhecendo esses objetos da cultura escrita, as crianças passam a compreender a maneira como devem lidar com eles. Para desenvolver esse tipo de trabalho, no trecho a seguir, o professor recebe instruções de como fazer para propiciar o desenvolvimento dessa capacidade, conhecimento e atitude.

Algumas perguntas podem sugerir exemplos de atividades e possibilidades de exploração sistemática, em sala de aula, das especificidades dos suportes e instrumentos de escrita usuais na escola:

- nos livros e nos cadernos, como se faz a sequenciação do texto nas páginas (frente e verso, página da esquerda e página da direita, numeração)?
- como se dispõe o escrito na página (margens, parágrafos, espaçamento entre as partes, títulos, cabeçalhos)?

- como se relacionam o escrito e as ilustrações?
- como se sabe o nome de um livro e quem o escreveu? qual a sua editora e sua data de publicação?
- como se faz para localizar, no livro didático ou no livro de histórias, uma informação desejada? como se consulta o índice, o sumário?
- como a sequenciação do texto, sua disposição na página, sua relação com as imagens e ilustrações funcionam no computador?
- qual a melhor maneira de dispor um texto num cartaz? que tipo de letra e que recursos gráficos deve-se usar (lápiz de escrever? lápis de cor? caneta hidrográfica? tinta guache?)
- como se lê uma história em quadrinhos? (BATISTA et al., 2012, fasc.1, p. 21).

Assim, a sugestão apresentada ao professor indica, passo a passo, como abordar de modo sistemático a exploração de diferentes suportes utilizados na escola. Destacamos ainda que, de acordo com o quadro apresentado, as atividades que dizem respeito à capacidade, conhecimento e atitude relacionadas com *conhecer os usos da escrita na cultura escolar*, devem ser introduzidas, trabalhadas e consolidadas no primeiro ano, trabalhadas no segundo e retomadas no terceiro.

Schneuwly e Dolz (2004) contribuem para nossas reflexões acerca dos usos da escrita na cultura escolar quando argumentam que o gênero é utilizado na escola como meio de articulação entre os objetos escolares e as práticas sociais para que o aluno domine a produção de textos orais e escritos. Os autores destacam que as atividades de linguagem que acontecem no espaço escolar têm origem nas situações de comunicação. Assim, partem da hipótese de que “[...] é através dos gêneros que as práticas de linguagem materializam-se nas atividades dos aprendizes” (2004, p. 74).

Se pensarmos do ponto de vista do uso e da aprendizagem, o gênero pode ser considerado um *megainstrumento* que fornece suporte para as atividades de linguagem nas situações de comunicação, de acordo com Schneuwly e Dolz (2004). Porém, como a função da escola é ensinar a escrever e ler, o gênero passa de instrumento de comunicação a objeto de ensino aprendizagem. Desse modo, os gêneros se resumem como forma de expressão do pensamento e não mais como instrumentos de comunicação. Esse cenário produziu o que os autores chamaram de *gêneros escolares*, autênticos *produtos culturais da escola*, que são elaborados como instrumentos para desenvolver e avaliar a capacidade de escrita dos alunos por meio de *modelos didáticos* de gêneros (SCHNEUWLY; DOLZ, 2004). Nessa

direção, os autores propõem, por parte dos professores, uma tomada de consciência do papel central dos gêneros como objeto e instrumento de trabalho para o desenvolvimento da linguagem, sem perder de vista que a introdução de um gênero na escola faz dele um gênero escolar, ou seja, uma variação do gênero de origem.

A última capacidade, conhecimento e atitude descrita no Quadro 4, *Desenvolver as capacidades necessárias para o uso da escrita no contexto escolar*, certamente, por seu caráter mais complexo, é especificada por duas subcapacidades: i) *saber usar os objetos de escrita presentes na cultura escolar* e ii) *desenvolver capacidades específicas para escrever*. No que diz respeito à capacidade, os autores salientam que determinadas aprendizagens precisam ser desenvolvidas pela criança no início do ingresso na escola, pois são necessárias diariamente, no cotidiano das práticas de leitura e de escrita no interior da escola e fora dela. Dentre elas, destacam:

[...] saber manusear os livros - didáticos e de literatura infantil -, usar de maneira adequada os cadernos, saber segurar e manipular o lápis de escrever, os lápis de colorir, a borracha, a régua, o apontador, a caneta, sentar corretamente na carteira para ler e escrever, cuidar dos materiais escolares, lidar com a tela, o mouse e o teclado do computador (BATISTA et al., 2012, fasc. 1, p. 22).

Para os autores, essa capacidade, conhecimento e atitude é essencial para o sucesso ao longo da vida escolar e também para participar de práticas de leitura e de escrita fora do contexto escolar. Essa capacidade e suas subcapacidades devem ser introduzidas, trabalhadas e consolidadas no 1º ano, trabalhadas no 2º e retomadas no 3º ano.

Schneuwly (2004, p. 23) chama a atenção para o fato de que a atividade escolar é “[...] mediada por objetos específicos, socialmente elaborados, frutos das experiências das gerações-precedentes, através dos quais se transmitem e se alargam as experiências possíveis”. Desse modo, na escola, o indivíduo se desenvolve graças às atividades intencionais proporcionadas pelo professor mediadas pelos objetos culturais criados pela sociedade ao longo do tempo. Assim, as práticas de linguagem presentes nas salas de aula constituem-se em um instrumento de interação social e as estratégias de ensino fornecem aos alunos os instrumentos necessários para o seu progresso tanto na escola quanto fora dela.

Para exemplificar melhor ao professor essa capacidade, conhecimento e atitude, os autores buscam trazer exemplos cotidianos de situações ligadas ao tema como: o cuidado com o material escolar, o manuseio de um caderno para que “orelhas” não sejam feitas e a pressão excessiva exercida pelo lápis na folha do caderno. Os autores acreditam que são necessários momentos específicos de observação e análise das especificidades do uso desses materiais, como se fosse uma “preparação”, pois afirmam que tudo isso voltará a ser foco da atenção dos alunos quando eles forem utilizar, de fato, esse instrumento, escrevendo em sala de aula (BATISTA et al., 2012, fasc. 1). Já que os alunos usarão esses instrumentos escrevendo em sala de aula, fica uma pergunta: não seria possível e, até mais produtivo, que essas orientações fossem apresentadas de modo concomitante com as atividades de sala de aula, em vez de criar um tempo específico, uma espécie de período preparatório, destinado a essa aprendizagem?

No que diz respeito à subcapacidade *Desenvolver capacidades específicas para escrever*, os autores do fascículo assinalam que escrever envolve atividade cognitiva, mas é também uma atividade motora que exige treinamento. A associação desse aprendizado às finalidades da escrita, segundo os autores, contribui para que não se transforme em uma atividade mecânica. Desse modo, é importante levar as crianças a entenderem a importância do traçado das letras, tendo em vista a função de comunicação da escrita. Assim, esclarece-se ao leitor que não é preciso um período preparatório voltado para atividade motora, pois “[...] essa dimensão ligada à escrita pode ser desenvolvida quando se desenha, quando se organizam objetos na exploração de conhecimentos matemáticos e, mais importante, quando se escreve e se lê” (BATISTA et al., 2012, fasc. 1, p. 23). Por outro lado, lemos mais adiante

Assim, não faz sentido adiar o trabalho com a leitura e a escrita para, antes, ‘preparar’ o aluno ou desenvolver sua ‘prontidão’. *Pode ser, porém, interessante*, em diferentes momentos, fazer exercícios que *auxiliem o aluno no desenvolvimento de sua caligrafia*, ‘treinos’ por meio dos quais *exercite a capacidade de escrever por mais tempo*, de progressivamente abandonar o uso de linhas e pautas, de segurar o lápis durante muito tempo, e *escrever adequada e repetitivamente letras e palavras* de acordo com os movimentos que constroem uma caligrafia legível e eficiente (BATISTA et al., 2012, fasc. 1, p. 23, grifos nossos).

Então, os autores afirmam que *não* é preciso desenvolver a prontidão dos alunos, mas, logo a seguir, dizem que, em diferentes momentos, pode ser interessante fazer exercícios que auxiliem a criança no desenvolvimento de sua caligrafia por meio de “treinos” e escrita adequada e repetitiva de letras e palavras. Parece-nos um tanto contraditória essa afirmação, pois os alunos têm cotidianamente oportunidades de desenvolver a atividade motora que a escrita exige nas atividades propostas em sala, sem, necessariamente, ter de realizar exercícios com essa finalidade. Seria essa uma tentativa de conciliar atividades de treino motor, tradicionalmente utilizadas no período de alfabetização?

Para resumir nossas observações acerca do Quadro 4, que trata da *Compreensão e valorização da cultura escrita*, é importante ressaltar que os autores destacam a necessidade de oportunizar a todas as crianças o acesso ao mundo letrado por meio de um trabalho pedagógico em que a alfabetização e o letramento estejam indissociados e sejam o foco do professor. Assim, são eleitos pelos autores do programa, capacidades, conhecimentos e atitudes para a compreensão e valorização da cultura escrita. Lembramos que a cultura escrita é compreendida no texto como “[...] tudo que diz respeito às ações, valores, procedimentos e instrumentos que constituem o mundo letrado” (BATISTA et al., 2012, fasc. 1, p. 18).

Sintetizando, a cultura escrita é entendida como o meio que possibilita aos alunos a compreensão dos usos sociais da escrita e os farão ter comportamentos “letrados”. Desse modo, o processo de letramento deve ter orientação sistemática com vista a essa compreensão. Constatamos que o conceito de cultura escrita é tomado por base para a organização do quadro apresentado. Além dessa constatação, verificamos a importância dada à necessidade de levar as crianças a manusear instrumentos específicos da cultura escolar (lápis, canetas, caderno, livros, entre outros) para compreenderem o seu uso. Parece-nos que esse tipo de abordagem é utilizado no programa para preparar a criança que não teria tido “acesso” antes da escola a esses materiais para que o processo de alfabetização seja iniciado. Desse modo, essa ação pode caracterizar um pré-requisito, similar a um período preparatório para a criança, como dito. Finalmente, conclui-se que a ampliação do acesso ao mundo letrado se dará por meio do contato das crianças com os diferentes gêneros e suportes e, também, pela mediação do professor.

5.2 SEGUNDO EIXO: APROPRIAÇÃO DO SISTEMA DE ESCRITA

Para continuar nossas análises, apresentamos o Quadro 5 que trata do eixo *Apropriação do sistema de escrita* com as respectivas capacidades, conhecimentos e atitudes esperados. Esta seção aborda os conhecimentos que, de acordo com os autores, as crianças “[...] precisam adquirir para compreender as regras que orientam a leitura e a escrita no sistema alfabético, bem como a ortografia da língua portuguesa” (BATISTA et al., 2012, fasc. 1, p. 23).

Importante ressaltar que apresentaremos nossas reflexões a respeito de cada capacidade, conhecimento e atitude em diálogo com outros textos e autores que perpassam direta ou indiretamente a proposta analisada, como Ferreiro (1985, 1990), Ferreiro e Teberosky (1999), Cagliari (1998, 2008), Geraldi (2010) e os Parâmetros Curriculares de Língua Portuguesa (2000).

Quadro 5 – Apropriação do sistema de escrita (continua)

CAPACIDADES, CONHECIMENTOS E ATITUDES	1º ano	2º ano	3º ano
Compreender diferenças entre a escrita alfabética e outras formas gráficas	I/T/C	R	R
Dominar convenções gráficas:	I/T/C	R	R
(I) Compreender a orientação e o alinhamento da escrita da língua portuguesa	I/T/C	R	R
(II) Compreender a função de segmentação dos espaços em branco e da pontuação de final de frase	I/T/C	R	R
Reconhecer unidades fonoaudiológicas como sílabas, rimas, terminações de palavras, etc.	I/T/C	T	R
Conhecer o alfabeto	I/T	T/C	R
(I) Compreender a categorização gráfica e funcional das letras	I/T	T/C	R

Quadro 5 – Apropriação do sistema de escrita (conclusão)

(i) Conhecer e utilizar diferentes tipos de letras (de fôrma e cursiva)	I/T	T/C	R
Compreender a natureza alfabética do sistema de escrita	I/T	T/C	R
Dominar as relações entre grafemas e fonemas	I	T/C	T/C
(i) Dominar regularidades ortográficas	I	T/C	T/C
(II) Dominar irregularidades ortográficas	I	I/T	T/C

Fonte: Batista et al., fasc. 1, 2012.

Logo após a apresentação do quadro, o leitor é alertado para o fato de que as capacidades linguísticas registradas em todos os cinco quadros *não* acontecem de maneira sequencial, mas simultânea. Essa observação pode ser entendida pela busca da não dissociação entre alfabetização e letramento. Além disso, os autores destacam que o professor deve abordar em sala de aula as capacidades, conhecimentos e atitudes indicados, variando a ênfase e o grau do enfoque, pois elas estão interligadas e todas são necessárias para o domínio do sistema de escrita.

Vale destacar que, nos PCNs de Língua Portuguesa, a questão da não dissociação entre alfabetização e letramento é tratada de forma discreta. O texto aponta que a diversidade textual que existe fora da escola deve estar a serviço da expansão do conhecimento letrado do aluno, conhecimento esse construído por meio das práticas de letramento. Esclarecemos que letramento é entendido, nesse documento, como “[...] produto da participação em práticas sociais que usam a escrita como sistema simbólico e tecnologia” (BRASIL, 2000, p. 23). Assim,

A compreensão atual da relação entre a aquisição das capacidades de redigir e grafar rompe com a crença arraigada de que o domínio do bê-a-bá seja pré-requisito para o início do ensino de língua e nos mostra que esses dois processos de aprendizagem podem e devem ocorrer de forma simultânea. Um diz respeito à aprendizagem de um conhecimento de natureza notacional; a escrita alfabética; o outro se refere à aprendizagem da linguagem que se usa para escrever (BRASIL, 2000, p. 33).

Desse modo, os PCNs de Língua Portuguesa buscam romper com a crença de que é preciso primeiro aprender a decifrar para depois fazer uso da linguagem escrita. Os dois processos devem ocorrer de modo simultâneo, ou seja, a aprendizagem do sistema de escrita alfabética e o uso linguagem. Contudo, os PCNs destacam que essa mudança de perspectiva não minimiza a importância da aquisição da escrita alfabética, quando assinalam que

[...] a ênfase que se está dando ao conhecimento sobre as características discursivas da linguagem – que hoje sabe-se essencial para a *participação no mundo letrado* – *não significa que a aquisição da escrita alfabética deixe de ser importante*. A capacidade de decifrar o escrito é não só condição para a leitura independente como – verdadeiro rito de passagem – um *saber de grande valor social* (BRASIL, 2000, p. 34, grifos nossos).

Podemos dizer que a proposta do Pró-Letramento tem relação com aspectos abordados em 1997, na primeira edição dos PCNs de Língua Portuguesa, na medida em que não abandona a importância da aquisição da escrita alfabética. O primeiro, no entanto, propõe que as funções sociais da escrita sejam valorizadas para participação no mundo letrado, diferentemente do abordado nos PCNs, relativo à dimensão discursiva da linguagem. Cagliari (1998), em suas reflexões acerca do assunto, é mais enfático em relação à necessidade de priorizar a decifração da escrita. Para esse autor:

Se a escola eliminar o entulho do período preparatório, se for clara e objetiva, priorizando a decifração da escrita como segredo da alfabetização e dedicando uma hora por dia às atividades específicas, todos os alunos aprenderão a ler (com mais ou menos dificuldade) em dois ou três meses de trabalho. Esse é o tempo suficiente para que os alunos aprendam a decifrar o que está escrito. Quem sabe fazer isso está *tecnicamente* falando, alfabetizado. O resto é o desenvolvimento dessa habilidade e a complementação com conhecimentos que serão aprendidos depois (CAGLIARI, 1998, p. 109-110, grifo nosso).

Vemos que Cagliari (1998) salienta a necessidade de priorizar a decifração da escrita e de eliminação do período preparatório, ou seja, de realização de atividades que visam a desenvolver habilidades motoras, de discriminações visual e auditiva, lateralidade etc. Para ele, o segredo da alfabetização está na decifração, e se esta for trabalhada sistematicamente, como uma técnica, as crianças se alfabetizarão em pouco tempo. O restante constitui-se em complementar o desenvolvimento da

habilidade de decifrar. Assim, podemos inferir que as proposições do autor, no contexto da sua obra, se distanciam das orientações do Pró-Letramento, pois, no programa, sugere-se que o complemento, ou seja, a leitura e a produção de textos devem ser trabalhadas simultaneamente com os conhecimentos relativos à decifração da escrita.

Cagliari (1998, p. 113, grifos nossos) sublinha que a alfabetização acontece quando o aluno descobre como o sistema de escrita funciona, quando aprende a decifrar a escrita, porém aponta ainda que:

Em seu *sentido mais amplo*, a alfabetização tem outros objetivos, além de ensinar a decifrar a escrita, sobretudo na escola. Saber escrever corretamente é um deles. A escrita não deve ser vista apenas como uma tarefa escolar ou um ato individual, mas precisará *estar engajada nos usos sociais que envolve*, principalmente como forma especial de expressão de uma cultura.

Como vimos, para Cagliari (1998), a alfabetização tem objetivos que não se restringem à decifração da escrita. Nessa direção, o autor aponta que a alfabetização tem um sentido mais amplo, tem outros objetivos, como escrever corretamente. O autor alerta que a escrita também deve estar ligada aos usos sociais e como forma de expressão de uma cultura. Desse modo, o autor traz a questão dos usos sociais que a escrita envolve sem utilizar o termo *letramento*, adotado pelos autores do programa em estudo.

Independentemente das diferenças entre as proposições, é importante salientar que os autores do Pró-Letramento definem as capacidades, conhecimentos e atitudes do eixo apropriação do sistema de escrita ancorando-se nas contribuições de Cagliari (1998). Para ele, para aprender a decifrar, as crianças precisam aprender o que ele chama de “regras para a decifração da escrita”, que podemos associar às capacidades, conhecimentos e atitudes estabelecidos no Quadro 5. As regras listadas por Cagliari (1998) são as seguintes: a) conhecer a língua na qual foram escritas as palavras, b) conhecer o sistema de escrita, c) conhecer o alfabeto, d) conhecer as letras, e) conhecer a categorização gráfica das letras, f) conhecer a categorização funcional das letras, g) conhecer a ortografia, h) conhecer o princípio acrofônico, i) conhecer os nomes das letras, j) conhecer as relações entre letras e

sons (princípios de leitura), k) conhecer as relações entre sons e letras (princípios de escrita), l) conhecer a ordem das letras na escrita, m) conhecer a linearidade da fala e da escrita, n) reconhecer uma palavra, o) considerar que nem tudo o que se escreve são letras, p) nem tudo que aparece na fala tem representação gráfica na escrita e q) o alfabeto não é usado para fazer transcrições fonéticas. Mostraremos os pontos convergentes dessas regras com o Pró-Letramento à medida que tratarmos de cada capacidade e/ou subcapacidade.

A capacidade, conhecimento e atitude *Compreender diferenças entre escrita e outras formas gráficas* é apresentada como aspecto fundamental para os momentos iniciais da alfabetização. Destaca-se a importância de o professor *introduzir, trabalhar e consolidar* essa capacidade no período inicial da alfabetização e, nos anos seguintes, espera-se que a criança já domine tal conteúdo. Por isso, deve ser apenas retomada nos dois anos seguintes. Segundo os autores, a diferenciação entre escrita e outras formas gráficas de expressão não é um saber óbvio, por isso precisam ser trabalhadas situações didáticas que levem as crianças a distinguir: “letras e desenhos”; “letras e rabiscos”; “letras e números”; “letras e símbolos gráficos como setas, asteriscos, sinais matemáticos, etc.” (BATISTA et al., 2012, fasc. 1, p. 25). A necessidade de diferenciação entre escrita e outras formas gráficas de expressão nos remete às teorizações de Emilia Ferreiro (1985, p. 10, grifo nosso), quando afirma que,

Do ponto de vista construtivo, a escrita infantil segue uma *linha de evolução surpreendentemente regular*, através de diversos meios culturais, de diversas situações educativas e de diversas línguas. Aí, podem ser distinguidos três grandes períodos no interior dos quais cabem múltiplas sub-divisões:

- Distinção entre o modo de representação icônico e o não-icônico;
- A construção de formas de diferenciação (controle progressivo das variações sobre os eixos qualitativo e quantitativo);
- A fonetização da escrita (que se inicia com um período silábico e culmina no período alfabético).

Como vemos, a autora acredita que a escrita infantil segue uma *linha de evolução surpreendentemente regular*, dividida em três grandes períodos. O primeiro período apontado pela pesquisadora envolve a distinção entre o modo de representação icônico e o não icônico. Assim, no período inicial da alfabetização, “a distinção entre “desenhar” e “escrever” é de fundamental importância” (FERREIRO, 1985, p. 10),

pois demonstra a entrada no primeiro nível ou período. O documento analisado caminha na mesma direção, pois elege como primeira capacidade, conhecimento e atitude *compreender diferenças entre a escrita alfabética e outras formas gráficas*, não só os desenhos, mas também rabiscos, números e símbolos.

Confirmando a adoção das teorizações de Ferreiro e Teberosky (1999) no programa investigado, identificamos a preocupação das autoras em verificar nas crianças participantes da pesquisa sua capacidade de efetuar discriminações num universo gráfico constituído por diversos elementos. Ao buscar, na escrita, a diferenciação entre desenho e texto, a maioria das crianças indica que o desenho serve “para olhar” ou “para ver” enquanto o texto serve “para ler”. As autoras destacam que a maioria das crianças de classe média (CM) diz que serve para ler, porque “tem letras”. Elas observaram que uma quantidade importante, especialmente de crianças de classe baixa (CB), dizem que serve para ler porque “tem números”. Devemos destacar que as autoras afirmam sobre as crianças de grupos sociais diferentes participantes da pesquisa que “[...] a bagagem de conhecimentos específicos de ambos os grupos difere: as de CM testemunham uma longa e prévia prática com textos e informantes dos quais as de CB não puderam beneficiar-se” (FERREIRO; TEBEROSKY, 1999, p. 63). Concluem, portanto que, o ensino escolar não será, em consequência, o mesmo para uns e outros (ainda que se siga o mesmo texto escolar e o mesmo método).

Concordamos com as autoras, que há modos diferentes de aprender ou de apropriação do conhecimento, no caso, a língua escrita. Contudo, as autoras propõem processos que seguem uma linha de desenvolvimento linear e única para todas as crianças, o que varia é a idade pela qual ela passa por um determinado nível, podendo ser mais cedo para as de classe média, habituadas com a escrita, ou mais tarde para as de classe baixa que possuem pouco contato com a escrita no meio familiar.

Ferreiro e Teberosky (1999) também apresentam teorizações acerca das distinções entre letras/números e letras/sinais de pontuação que nos remetem à leitura. Quanto à distinção números e letras, afirmam ser essa uma *diferenciação fundamental*. As autoras encontraram, em muitos casos, a denominação “número” aplicada a letras,

mas nunca o inverso. Para explicar tal situação, a hipótese aventada é que o universo dos números é mais restrito que o das letras. Concluem que, muitas vezes, os adultos recorrem à “fácil solução” de dizer que a criança faz confusão entre números e letras quando utiliza nomes de números para designar letras com grafismo similar ao dos números; mas o que de fato ocorre, segundo as pesquisadoras, é uma “[...] sistematização diferente da do adulto” (FERREIRO; TEBEROSKY, 1999, p. 47).

Além da diferenciação entre letras e números, segundo as autoras, a criança precisa aprender a fazer distinção entre letras e sinais de pontuação. Para isso, Ferreiro e Teberosky (1999) destacam a importância da *exploração de textos variados*. Por meio dos dados obtidos, as autoras distinguem níveis na capacidade de estabelecer essa distinção: a) não existe diferenciação entre sinais de pontuação e letras; b) existe um início de diferenciação limitado a alguns sinais; c) uma diferenciação inicial que separa os sinais em dois grupos: os que têm semelhança gráfica com letras e/ou números e outros que não têm semelhança e que a criança não sabe o que são; d) diferença nítida entre letras e sinais de pontuação com algumas associações que não sabem bem como nomear; e, finalmente, e) diferenciação nítida entre grafismos próprios das letras e dos outros e a tentativa de empregar uma denominação diferencial e um começo de distinção da função, começam a chamar de “sinais” ou “marcas”.

Cagliari (1998) também aponta a necessidade de *conhecer o sistema de escrita*, afirmando que, para isso, é preciso distinguir um desenho de uma manifestação de escrita. O autor lembra que o desenho representa algo do mundo (ou relativo a ele) e a escrita expressa a linguagem oral (uma palavra).

Desse modo, a capacidade, conhecimento e atitude de *Compreender diferenças entre escrita e outras formas gráficas* proposta no primeiro quadro encontra amparo nas teorizações de Ferreiro e Teberosky (1999) e também nas proposições de Cagliari (1998) no campo da linguística. As primeiras autoras consideram esse aprendizado um requisito ou indicativo de que a criança iniciou o processo de evolução da escrita. O segundo acredita que esse é um passo importante para que as crianças compreendam que a escrita representa a língua oral. Ferreiro e

Teberosky (1999) acreditam que, para que a criança elabore esse entendimento, terá que construir hipóteses ou princípios de legibilidade do escrito, ou seja, compreender que, para ser lida, uma escrita precisa ter variedade e quantidade de letras. Apesar dessas diferenças, esse é um conhecimento que precisa ser construído ou ensinado pelas/para as crianças no início da alfabetização.

A segunda capacidade, conhecimento e atitude, *Dominar as convenções gráficas*, foi subdividida em: i) compreender a orientação e o alinhamento da escrita da língua; e ii) compreender a função de segmentação dos espaços em branco e da pontuação de final de frase. Os autores destacam a necessidade de as crianças conhecerem essas convenções, isto é, escrever da esquerda para a direita e de cima para baixo, segmentar o texto em palavras e separar frases com pontuação no primeiro ano de alfabetização. Nos anos seguintes, esses conhecimentos devem ser retomados.

No que diz respeito à primeira subcapacidade, *Compreender a orientação e o alinhamento da escrita na língua portuguesa*, os autores salientam, mais uma vez, a necessidade de esse trabalho ser realizado no primeiro ano. Apontam também que é necessário que as crianças saibam que, por conta dos avanços tecnológicos e das necessidades de comunicação, outras formas de registro não convencionais surgiram (propagandas, textos literários etc.). Esses aspectos não convencionais também devem ser salientados, porque são importantes na cultura escrita.

O texto indica que a leitura didática (feita em voz alta e com a amostragem da direção em que deve ler o texto) é uma excelente forma de ajudar os alunos a se apropriarem da orientação e do alinhamento da escrita. Podemos perguntar: por que é atribuída tanta importância ao conhecimento dessas convenções, particularmente no primeiro ano? Para Cagliari (1998), por exemplo, esse conhecimento é relevante, porque, para ler, é preciso saber em que direção a escrita vai. Ao dizermos que escrevemos da esquerda para a direita, significa que existe uma ordem a ser seguida. Segundo o autor, algumas crianças ficam tão preocupadas em traçar as letras que mal interpretam essa afirmação e acabam escrevendo, por exemplo, de forma espelhada. É preciso também que se saiba que podemos escrever seguindo outras direções, porém o importante é permitir uma leitura clara por meio da

identificação da linha de base sobre a qual as letras das palavras se apoiam (CAGLIARI, 1998).

A questão da orientação espacial da leitura aparece também em Ferreiro e Teberosky (1999) quando alertam que escrever da esquerda para a direita e de cima para baixo é uma das características mais arbitrárias da escrita. Para que a criança alcance essa aprendizagem, é preciso que “[...] algum informante tenha transmitido esta informação, seja verbalmente, seja tendo lido textos às crianças, enquanto assinala com o dedo as palavras lidas” (FERREIRO; TEBEROSKY, 1999, p. 64). Acreditamos, dessa forma, que a proposição dessa capacidade no primeiro ano tem relação com a progressão genética pensada por Ferreiro e Teberosky para a evolução da escrita, porque, quando a criança descobre que a escrita é arbitrária e linear, isso significa que, efetivamente, distingue desenho e escrita. Novamente, podemos inferir que a proposição da primeira subcapacidade tem relação com a progressão genética pensada pelas autoras para o desenvolvimento da escrita.

A segunda subcapacidade, *Compreender a função de segmentação dos espaços em branco e da pontuação de final de frase*, segundo os autores do texto do Pró-Letramento, é fundamental no início do processo de alfabetização. Ela resulta da compreensão de que tanto a fala quanto a escrita são produzidas de forma linear, porém essa linearidade se concretiza de maneira diferente na fala e na escrita. Conforme os autores, para o aprendiz, no início do processo, essas questões não são facilmente percebidas, porque as marcas usadas na escrita, como a segmentação e pontuação, são convenções que precisam ser aprendidas, pois não são óbvias. Por isso, sugerem que o professor leia “[...] em voz alta para as crianças, apontando cada palavra lida e os sinais de pontuação no final das frases” (BATISTA et al., 2012, fasc. 1, p. 27). Outra sugestão para o professor é que as próprias crianças, ao ouvirem a leitura em voz alta, busquem identificar os marcadores de espaço na escrita. Esse tipo de exploração contribuirá para a descoberta da segmentação entre as palavras e também para o domínio gradativo da pontuação, ortografia e paragrafação.

Cagliari (1998, p. 127) trata do mesmo assunto, ressaltando que “[...] a fala e a escrita têm muitas diferenças e que não há uma correspondência direta entre o que

se escreve e o que a escrita representa da fala. A escrita simplesmente dá indicações que permitem a leitura”. Nos PCNs de Língua Portuguesa (BRASIL, 2000), esse conhecimento é apresentado como um dos critérios³¹ utilizados para avaliação de Língua Portuguesa no primeiro ciclo: “[...] escrever utilizando a escrita alfabética, demonstrando preocupação com a segmentação do texto em palavras e em frases com a convenção ortográfica” (BRASIL, 2000, p. 120). Destacamos que nos PCNs de Língua Portuguesa, nesse critério para avaliação, são abordados concomitantemente os dois conhecimentos das duas subcapacidades relativas ao domínio das convenções ortográficas (compreensão da orientação e alinhamento da escrita e a função da segmentação e da pontuação), que, como vimos, são tratados em capacidades, conhecimentos e atitudes separadas no Pró-Letramento.

Nesse contexto, é importante esclarecer que também consideramos o ensino aprendizagem desses conhecimentos importante, ou melhor, entendemos que o ensino aprendizagem da linguagem escrita integra esses conhecimentos sobre o sistema de escrita. Contudo, é necessário notar que a proposição dos conhecimentos nos quadros e a sua sequenciação seguem uma organização que parte do modo como Ferreiro e Teberosky pensam a evolução da escrita na criança: primeiro, as crianças distinguem desenho e escrita, distinção esta demonstrada pela compreensão de que a escrita é arbitrária e linear.

Assim, havendo etapas pelas quais as crianças passam, o currículo proposto segue essas etapas, dando oportunidades para que as crianças se desenvolvam. É necessário acentuar que, mesmo sem considerar os aspectos psicológicos envolvidos no aprendizado da língua escrita, Cagliari, no campo da linguística, propõe a necessidade de ensino aprendizagem dos mesmos conhecimentos. Esse autor pensa uma organização lógica dos conhecimentos fundados. Cagliari (2008, p. 120) destaca que há uma “[...] tradição equivocada segundo a qual não se deve ensinar os alunos a decifrar a escrita, mas ler com ‘naturalidade’... Como alguém consegue ler um texto se não sabe decifrá-lo?”, ele questiona. Por isso, o autor estabelece uma ordem lógica, o que ele chamou de “regras para a decifração da

³¹ O texto dos PCNs de Língua Portuguesa informa que os critérios de avaliação “[...] devem ser compreendidos: por um lado, como aprendizagens indispensáveis ao final de um período; por outro, como referências que permitem – se comparados aos objetivos do ensino e ao conhecimento prévio com que o aluno iniciou a aprendizagem – a análise dos seus avanços ao longo do processo, considerando que as manifestações desses avanços não são lineares, nem idênticas” (BRASIL, 2000, p. 97).

escrita”, como já apontado. Para o autor, o segredo do processo de alfabetização é constituído pelo conhecimento dessas regras.

A terceira capacidade, conhecimento e atitude diz respeito a *reconhecer unidades fonoaudiológicas, como sílabas, rimas, terminações de palavras etc.* De acordo com o Quadro 5, espera-se que seja introduzida, trabalhada e consolidada no 1º ano, trabalhada durante o 2º ano e retomada no 3º. Portanto, as crianças devem ter consolidado essa aprendizagem no final do segundo ano. Verificamos que, nas explicações dadas ao longo de todo o verbete, o termo utilizado é *unidades fonológicas* e não *fonoaudiológicas*, como apresentado no Quadro 5.

Buscamos na literatura se há diferenças ou semelhanças específicas entre os termos. Encontramos somente que o termo *fonoaudiológico(a)* está ligado à Fonoaudiologia,³² enquanto *fonológico*, associa-se à Fonética.³³ Como, ao longo do material, encontramos essa referência ao termo fonoaudiológico(a), supomos que se trata de equívoco na digitação do termo no Quadro 5.

Os autores indicam ao professor que, para aprender a ler com autonomia, o requisito indispensável é que a criança seja “[...] capaz de operar com as unidades sonoras de apreensão mais difícil – os fonemas – e com complexas relações entre fonemas e os modos de representá-los graficamente” (BATISTA et al., 2012, fasc. 1, p. 27). Por isso, é preciso, segundo os autores, nos primeiros momentos da alfabetização, criar situações em que as crianças observem a pauta sonora da língua e operem com as unidades do sistema fonológico.

Nessa direção, Ferreiro (1990) parte do suposto de que, para a criança compreender a natureza da escrita socialmente constituída, ela precisa resolver problemas lógicos. Assim, no processo de construção da escrita, as crianças precisam solucionar problemas referentes à relação entre a totalidade e as partes;

³² A fonoaudiologia é a ciência responsável pela promoção da saúde, prevenção, avaliação e diagnóstico, orientação, terapia (habilitação e reabilitação) e aperfeiçoamento dos aspectos fonoaudiológicos da função auditiva periférica e central, da função vestibular, da linguagem oral e escrita, da voz, da fluência, da articulação da fala e dos sistemas miofuncional, orofacial, cervical e de deglutição Disponível em: <<http://www.fonosp.org.br/crfa-2a-regiao/fonoaudiologia/o-que-e-a-fonoaudiologia/>>. Acesso em 19 abr. 2015

³³ Fonética é um ramo da linguística responsável pelo estudo dos sons utilizados na linguagem humana. Analisa os aspectos fisiológicos e articulatórios da produção da fala Disponível em: <http://www.fonologia.org/fonetica_articulatoria.php> Acesso em: 19 abr. 2015.

coordenação de semelhanças e diferenças; construção de uma ordem serial; construção de invariantes; correspondência termo a termo (FERREIRO, 1990).

À medida que a escrita da criança evolui, de acordo com Ferreiro (1990, p. 15), surge uma nova ideia: “[...] a ideia de que cada pedaço de um nome escrito pode corresponder a uma parte do som emitido”. Essa descoberta marca a entrada no terceiro grande período de desenvolvimento da criança, de fonetização da escrita com a construção da hipótese silábica. Portanto, para a autora, essa fase tem uma importância enorme na evolução da escrita da criança, pois lhe permite compreender a relação entre totalidade e partes que a compõem. Ela se contrapõe à ideia de que a escrita alfabética se resume à aprendizagem da codificação de unidades sonoras em gráficas, pois, ao acreditar que a escrita é um sistema de representação, os sujeitos envolvidos devem observar que há um processo de diferenciação entre os elementos, propriedades e relações a respeito do objeto, no caso, a língua.

Assim, Ferreiro (1990) acredita que a consciência fonológica (silábica e fonêmica) é resultado do próprio processo de evolução da escrita. Portanto, não seria preciso a criança passar por treino para adquiri-la. Os autores do Pró-Letramento, no entanto, consideram que é necessário “[...] criar situações em que as crianças prestem atenção à pauta sonora da língua e operem, ludicamente, com unidades do sistema fonológico” (BATISTA et al., 2012, fasc. 1, p. 27). Desse modo, *não* argumentam a favor de um treino sistemático como os defensores da consciência fonológica, mas entendem a necessidade de trabalhar esse aspecto no início da alfabetização.

A capacidade, conhecimento e atitude *Conhecer o alfabeto* aparece subdividida em: i) compreender a categorização gráfica e funcional das letras e ii) conhecer e utilizar diferentes tipos de letras. A proposta indica que essas capacidades devem ser introduzidas e trabalhadas no 1º ano, consolidadas no 2º e retomadas no 3º ano do ciclo. A aprendizagem das 26 letras do alfabeto é importante, pois é com essas letras que escrevemos todas as palavras da língua portuguesa. O texto informa ainda que o domínio do nome das letras pode auxiliar na leitura e na compreensão da grafia das palavras. Segundo os autores, o professor ou a professora deve apresentar aos alunos o alfabeto e promover situações que lhes possibilitem a descoberta de que se trata de um conjunto estável de símbolos. É sugerido ainda ao

professor que todas as letras do alfabeto estejam visíveis na sala para que os alunos possam consultar um modelo. Quanto a esse aspecto, Cagliari (1998) salienta que o alfabeto é composto por letras, formando um conjunto, tendo cada letra um nome para indicar um dos sons possíveis que a letra apresenta na língua, pelo princípio acrofônico.³⁴

Como subcapacidade, os autores indicam *Compreender a categorização gráfica e funcional das letras*. Nessa direção, salientam que é preciso que

[...] o aluno compreenda que as letras variam na forma gráfica e no valor funcional. As variações gráficas seguem padrões estéticos, mas são também controladas pelo valor funcional que as letras têm. As letras desempenham uma determinada função no sistema, que é a de preencher um determinado lugar na escrita das palavras. Portanto, é preciso conhecer a categorização das letras, tanto no seu aspecto gráfico, quanto no seu aspecto funcional (quais letras devem ser usadas para escrever determinadas palavras e em que ordem) (BATISTA et al., 2012, fasc.1, p. 29, grifos nossos).

Devemos ressaltar que as categorizações gráfica e funcional das letras são conhecimentos diferentes que devem ser aprendidos pelos alunos. Assim, a *categorização gráfica* está relacionada com os padrões estéticos que variam a depender do tipo de letra que se usa (maiúscula, minúscula, cursiva, entre outras tantas formas de grafar). Já a *categorização funcional* se refere ao fato de que a letra utilizada na grafia de determinada palavra exerce função no sistema de escrita e será sempre usada da maneira exigida pela organização das palavras na língua.

Cagliari (1998) trata da categorização gráfica e funcional das letras como duas regras para a alfabetização de crianças de modo separado. No caso da *categorização gráfica das letras*, o autor lembra que elas podem ter muitas formas gráficas, gerando diferentes alfabetos, como podemos verificar na história dos sistemas de escrita. Apesar dessa diferença gráfica entre as formas, uma letra permanece a mesma em uma palavra de acordo com a ortografia exigida. Assim, a palavra CASA é lida desse mesmo modo se estiver escrita de outras formas como: casa, *casa* ou **CASA**. Importante lembrar que por mais que possam se diferenciar

³⁴ De acordo com Cagliari (1998, p. 124), o princípio acrofônico “[...] é um conjunto de regras que usamos para decifrar os valores sonoros das letras [...] Assim, no nome ‘bê’, da letra B, encontramos o som ‘b’, que é o som mais comum que essa letra assume. E isso acontece com praticamente todas as letras”.

em termos estéticos, as letras têm padrões que se aproximam para que possam ser reconhecidas em qualquer tipo utilizado por quem lerá o texto posteriormente.

Quanto à *categorização funcional das letras*, Cagliari (1998) indica que, apesar de variarem graficamente, as letras têm valores funcionais desenvolvidos pelo processo de adaptação a uma determinada língua e pela ortografia das palavras. Desse modo, não podemos escrever qualquer letra em qualquer posição em uma palavra. A palavra CASA não poderia ser escrita, por exemplo, APXP (onde A=C, P=A, X=S), pois não é essa a convenção adotada. Na mesma direção, não deve ser escrita QASA, KASA, KAZA OU QAXA, porque não formariam a palavra CASA em acordo com a ortografia da língua portuguesa (CAGLIARI, 1998).

Voltando ao texto analisado, os autores ressaltam que conhecer o alfabeto representa desenvolver capacidades específicas de ler ou de escrever. Assim, para ler, “[...] é indispensável a capacidade perceptiva que possibilita identificar cada letra, distinguindo uma das outras” (BATISTA et al., 2012, fasc. 1, p. 29). E para escrever, além da acuidade perceptiva, “[...] é necessária a capacidade motora de saber grafar devidamente cada letra” (p. 29). O texto nos lembra que, ao tratarmos do alfabeto, estamos focando na *letra*. Os autores destacam ainda que

[...] podem ser propostas atividades em que as letras sejam situadas em sílabas, em palavras e em textos. Por exemplo, diante de textos lidos – mesmo que pelo professor ou pela professora – os alunos podem se deter no reconhecimento das letras e de sua posição, distribuição e função nas palavras. Do mesmo modo, na tentativa de escrever – mesmo que textos simples como etiquetas, crachás, listas – os alunos poderão operar direta e produtivamente com diferentes tipos e funções das letras. Essa sugestão mostra uma das maneiras de trabalhar simultaneamente um conhecimento específico do domínio do código escrito com conhecimentos relacionados à inserção no mundo letrado (isto é, conhecimentos que incrementam o grau de letramento do aluno), como o emprego útil da escrita em textos que fazem sentido para as crianças (BATISTA et al., 2012, fasc.1, p. 29, grifos nossos).

É importante observar que os autores buscam, ao longo do texto, partir de palavras para a compreensão do princípio alfabético, pois “[...] as palavras da língua falada são conhecidas, fazem sentido, mesmo quando decompostas em suas unidades sonoras” (BATISTA et al., 2012, fasc. 1, p. 33). Assim, ao propor a escrita de listas, o significado é garantido, pois o professor parte de palavras e, “[...] no aprendizado do

sistema de escrita é importante para o aluno contar com o apoio do significado, em vez de ser obrigado a lidar exclusivamente com abstrações tais como fonemas e sílabas” (p. 33). Aqui cabe uma reflexão: se as crianças lidam com os mais diversos textos orais, que englobam os mais variados gêneros textuais, por que não seriam capazes de fazer “tentativas de escrita” com textos “menos simples”, em outras palavras, com outros gêneros textuais, supostamente mais elaborados?

Ao tratar da capacidade, conhecimento e atitude *Conhecer e utilizar diferentes tipos de letra (de fôrma e cursiva)*, os autores recomendam que as crianças tenham acesso a outros tipos de letras que circulam socialmente. Apresentam recomendações e/ou argumentos para o uso de um tipo de letra ou outro. Explicam que alguns estudos recomendam o uso exclusivo de letras de fôrma maiúsculas nos primeiros momentos da alfabetização ou pelo menos até que os alunos reconheçam todas as letras e tenham destreza na escrita das palavras. Esse tipo de argumentação justifica-se, no âmbito da leitura, pois, por serem unidades separadas, as letras maiúsculas são facilmente diferenciadas. Argumentam também que fica mais fácil o reconhecimento de letras que aparecem em sequência com tipos uniformes em vez de traços variados (maiúsculas, minúsculas, de fôrma, de imprensa). Já para os defensores do método analítico e/ou global, os autores recomendam adotar, no início do processo de alfabetização, a letra de fôrma minúscula e a letra cursiva, justificando que a memorização do texto, sentença ou palavra, estratégia básica desse método, apoia-se na imagem ideovisual, ou seja, no formato ou silhueta da palavra.

De acordo com a perspectiva dos autores, essa questão deve ser encaminhada de “[...] maneira produtiva com flexibilidade e sensibilidade para o aprendizado específico que estiver em foco no momento” (BATISTA et al., 2012, fasc.1, p. 30). Acreditam que, ao buscar desenvolver a capacidade de leitura, será mais adequado o trabalho com textos escritos com letras de fôrma maiúsculas, pois a identificação é mais fácil, mas alertam que, em nome dessa facilidade, os alunos não devem deixar de ter contato com outros tipos de letras que circulam em diversos suportes.

Verificamos que Cagliari (2008) também trata da questão do tipo de letra no período da alfabetização. Lembra que alguns métodos ensinam a escrever pela letra cursiva,

chegando até a proibir o uso da letra de fôrma. A alegação é que a criança que aprende pela letra de forma, posteriormente, teria o dobro do trabalho para aprender a letra cursiva, além de possivelmente confundir os dois modos de escrever. O autor considera falso esse tipo de argumento e afirma que

A escrita de fôrma é muito mais fácil de aprender e reproduzir que a cursiva. Além disso, é a escrita de fôrma que aparece nos livros (exceto nas cartilhas...). A escrita cursiva tem um uso muito particular, individual, mesmo nos dias de hoje. É de difícil leitura e exige um domínio perfeito dos movimentos para a sua realização, o que representa um esforço muito grande por parte das crianças, que nem sequer conseguem segurar o lápis e controlá-lo com facilidade (CAGLIARI, 2008, p. 97-98).

Assim, Cagliari (2008) posiciona-se a favor do uso da letra de fôrma e afirma ainda que a letra maiúscula se presta melhor para a fase de alfabetização, pois o sistema cursivo é o mais complicado, porque tem muitas variações, dependendo de características pessoais de cada usuário. É importante notar que a questão do tipo de letra adequada ou não ao processo de alfabetização ainda é debatida na atualidade, porém a proposição do ensino da categorização gráfica aponta para a necessidade de ensino dos vários tipos de alfabeto ou dos diferentes tipos de letras.

Finalmente, devemos pontuar que os diferentes tipos de letras, de fôrma, cursiva ou de qualquer outro tipo, estão inseridos na subcapacidade *Compreender a categorização gráfica e funcional das letras*, como vimos. Assim, a segunda subcapacidade estaria incluída na primeira, de acordo com os conceitos de categorização gráfica e funcional apresentados.

Após a discussão sobre a categorização funcional das letras, é apresentado, em destaque, um quadro com informações tratadas no verbete explicado. É retomada a questão da importância da introdução e manuseio de uma diversidade de tipos de letras. É também sugerido mais uma vez ao professor que seja proposta aos alunos “[...] a escrita de palavras em textos curtos, mas significativos, como etiquetas, crachás, listas, parlendas, trovas e canções conhecidas, pois é com estratégias desse tipo que se consegue aliar alfabetização e letramento” (BATISTA et al., 2012, fasc. 1, p. 30). Nessa direção, Geraldini (2010, p. 142-143) faz uma reflexão interessante com referência à prática da repetição e escrita na escola:

Todos conhecemos as exigências infantis: que leiamos inúmeras vezes a mesma história, que repitamos a leitura sem mudanças até mesmo entonacionais. Talvez a escola tenha se inspirado nestas práticas para trazer para o ensino esta constante repetição, muito antes de o behaviorismo tentar explicar os processos de aprendizagem pela repetição e no máximo pela analogia [...]. Entre as crianças, um exercício de memória e um efeito de prazer por confirmar que o que se segue é o que se esperava que se seguisse; entre estudantes, a enfadonha tarefa de reescrever o que acabou de ler ou escutar, de antemão produz um sujeito vencido porque sua reescrita não realiza os mesmos feitos do autor lido, mesmo quando o que se leu foi uma lenda recolhida da tradição oral.

Essa passagem em Geraldi (2010) nos remeteu à questão das recorrentes propostas de escrita de textos curtos, crachás, listas, parlendas, canções conhecidas etc., pois essas tarefas, frequentemente sugeridas pelo programa, tendem a se repetir no cotidiano escolar. As crianças fazem listas, escutam poesias e buscam palavras que rimam para fazer novas listas, fazem etiquetas e crachás, cantam cantigas e recitam parlendas para depois copiá-las até que o professor identifique, imagine ou perceba que o aluno já é capaz de escrever outros tipos de textos. Acreditamos que aprender a ler/escrever sempre desse modo pode transformar-se em um exercício de memorização e uma tarefa enfadonha. Perguntamo-nos: será mesmo que esse aluno(a) não seria capaz de escrever ao invés de realizar tantas repetições?

No que se refere à capacidade, conhecimento e atitude *Compreender a natureza alfabética do sistema de escrita*, os autores esclarecem que a criança precisa entender a natureza da relação entre a escrita e a cadeia sonora das *palavras* que tenta ler ou escrever, precisa perceber que a correspondência som/letra não é óbvia, nem natural, nem é a única possível. Então, é perfeitamente compreensível que as crianças imaginem que a escrita do português seja ideográfica ou silábica, por isso é indispensável o trabalho com essa questão em sala de aula. As crianças precisam compreender que existe relação entre a escrita e o som das palavras que tentam ler ou escrever. Assim, de acordo com o texto, muitas crianças conseguem elaborar a *hipótese silábica*, analisando as relações entre fala e escrita e a cadeia sonora das palavras, conforme os estudos da psicogênese da língua escrita (BATISTA et al., 2012). Desse modo, o aprendizado da natureza alfabética do sistema de escrita representa um grande avanço no processo de alfabetização e isso acontece quando a criança começa a tentar ler e escrever de acordo com o princípio alfabético.

Para que venham a dominar esse princípio, são apresentadas sugestões com o objetivo de facilitar a *indispensável compreensão do princípio alfabético*. Uma delas envolve a identificação de determinada relação fonema-grafema em um conjunto de palavras, por exemplo: a identificação do fonema /f/ nas palavras fita, foto, futebol, farofa. Outra atividade propõe a exploração e contraposição entre palavras parecidas, como cala e cola; janela e panela; maleta e muleta; saleta e valeta. Pode-se ainda pedir que as crianças formem palavras a partir de letras desordenadas (OCAL, por exemplo). O desafio é descobrir a correspondência entre “sons” e “letras” para grafar a palavra desejada. Vale lembrar que as sugestões apresentadas pelo suporte partem sempre de palavras, como já apontamos.

Observamos que, ao final dessa capacidade, conhecimento e atitude, a (re)leitura de vários verbetes é recomendada ao professor. Sugere-se que ele recorra novamente aos seguintes verbetes: alfabetização; letramento; ensino da língua escrita; compreender diferenças entre escrita e outras formas gráficas (outros sistemas de representação); reconhecer unidades fonológicas como sílabas, rimas, terminações de palavras etc.; compreender a categorização gráfica e funcional das letras e conhecer o alfabeto. Inferimos que isso aconteça por ser a compreensão da natureza alfabética do sistema de escrita um princípio básico para a alfabetização, portanto é preciso que o professor esclareça possíveis dúvidas ainda existentes.

Dominar as relações entre grafemas e fonemas é a última capacidade, conhecimento e atitude apresentada no Quadro 5, com as seguintes subcapacidades: i) dominar regularidades ortográficas e ii) dominar irregularidades ortográficas. Todas essas capacidades, conhecimentos e atitudes devem ser introduzidos no 1º ano e trabalhados no 2º ano. No caso das irregularidades ortográficas, no 2º ano, ainda não é possível consolidá-las, de acordo com o material. Já no 3º ano, espera-se que todas essas capacidades sejam trabalhadas e consolidadas, de acordo com o quadro.

Para compreender o sistema de escrita, as crianças precisam entender que os fonemas são representados por grafemas na escrita. O texto alerta que a criança que está sendo alfabetizada conhece a fala, não a escrita, e parte de seu conhecimento da fala para descobrir os segredos da escrita, por isso aponta a

importância de a criança contar com o apoio do significado (palavras), em vez de só lidar com fonemas e sílabas. O material indica que é possível a utilização de decomposição e composição de palavras, ao afirmar que,

Alguns exemplos de atividades propícias para esse aprendizado são as que se baseiam na decomposição e composição de palavras em sílabas. Separar em sílabas palavras faladas e observar de que maneira essa separação que se configura na escrita ajuda os alunos na identificação e percepção da representação gráfica dos fonemas. (BATISTA et al., 2012, fasc. 1, p. 33).

Devemos observar que os autores não perdem de vista que as sílabas saíram de um contexto, a palavra. Marcam essa posição quando afirmam, logo a seguir, que “[...] as palavras da língua falada são conhecidas, fazem sentido, mesmo quando decompostas em unidades sonoras” (BATISTA et al., 2012, fasc. 1, p. 33). Desse modo, os autores acreditam que, se o aluno conta com o apoio do significado sem ter que lidar apenas com fonemas e sílabas descontextualizados, mais facilmente ele perceberá tais relações. De qualquer modo, observamos alguma vinculação ao método silábico quando as sílabas ganham certo destaque na proposta.

Os autores propõem ainda que as dimensões fonológica e semântica, que funcionam de forma integrada no sistema linguístico, sejam trabalhadas com as crianças, pois

Prever o significado das palavras a serem reconhecidas na leitura pode ser uma chave importante na decifração das sequências de grafemas e no aprendizado das relações fonemas/grafemas. Essa proposta corresponde à natureza da língua, na medida em que considera as dimensões **fonológica e semântica**, que funcionam integradamente no sistema linguístico (BATISTA et al., 2012, fasc. 1, p. 33).

Inferimos que, para os autores, se a criança consegue prever o significado de uma palavra a ser reconhecida na leitura, mais facilmente poderá realizar relações entre fonemas/grafemas. Para ilustrar a proposta, os autores apresentam aos professores sugestões que envolvem a leitura e a escrita.

No caso da leitura, poderão ser criadas situações em que as crianças possam usar elementos dos textos como pistas para inferir as palavras que devem ser lidas (sabendo, por exemplo, que o que estão lendo é uma lista de brinquedos). Paralelamente, no caso da escrita, é possível prever um

conjunto das palavras que podem ser usadas na produção de determinado texto (por exemplo, um convite de aniversário, um comunicado da escola aos pais sobre uma reunião na escola) e, então, discutir e explorar com os alunos as possibilidades de grafia dessas palavras (BATISTA et al., 2012, fasc. 1, p. 33).

De acordo com os autores, esse tipo de atividade, entre outras, alia-se aos esforços de favorecer a alfabetização e letramento com vistas ao domínio de língua escrita. Nessa direção, apontam, como outro procedimento útil, fazer com que as crianças aprendam de “cor” algumas palavras, ou seja, que reconheçam automaticamente palavras que ficariam afixadas de modo visível em sala de aula. Assim, “[...] as palavras conhecidas, expostas, servirão como apoio e recurso para as crianças analisarem e, daí, empregarem corretamente, na leitura e na escrita de outras palavras, as relações fonema-grafema pertinentes” (BATISTA et al., 2012, fasc. 1, p. 34).

Desse modo, de acordo com o texto, o reconhecimento automático de palavras pelas crianças facilitaria o domínio dessas relações. Porém, acreditamos que esse tipo de proposta prioriza a percepção visual e, em nossa opinião, simplifica o aprendizado da linguagem a uma simples técnica de memorização visual e, conseqüentemente, auditiva, quando a criança associa o escrito ao nome do objeto reconhecido de forma automática. Veremos que, no quadro sobre leitura, os autores voltam a tratar da questão do reconhecimento automático de palavras na sala de aula.

O texto apresenta também considerações a respeito de como a leitura e a produção escrita podem se realizar com as crianças na alfabetização. Os autores mencionam esse aspecto, porque essas atividades, em princípio, exigiriam o domínio do sistema ortográfico de escrita, porém salientam que é possível ler e escrever pequenos textos com autonomia ou ajuda do professor, mesmo antes de ter o domínio do sistema de escrita. Citam a escrita de listas de nomes, objetos, etiquetas para organização da sala como desafios para os alunos refletirem e formular hipóteses sobre como cada fonema e sílaba podem ser representados na escrita. Destacam que, “[...] considerando a complexidade do sistema, é importante que se leve em conta, no trabalho de alfabetização, o princípio de progressão do mais simples ao

mais complexo” (BATISTA et al., 2012, fasc.1, p. 34). Questionamos: não seria mesmo possível desafiar as crianças e o professor a auxiliá-las na escrita de outros textos para além dos sugeridos? Até que ponto podemos delimitar quais são os textos que podem ser escritos com autonomia ou com ajuda do professor pela criança?

Os autores trazem também uma reflexão sobre o domínio das relações fonema-grafema e discussões acerca do papel da ortografia no interior das escolas. O tema tem gerado polêmica, pois existem pelo menos duas posições diferentes acerca do assunto. Uma posição defende o excesso de rigor em relação aos erros ortográficos e propõe que, ao final do primeiro ano de alfabetização, as crianças já devam ter aprendido a ortografia correta de todas as palavras. Outra posição é a de que os erros ortográficos não devem ser corrigidos nem tomados como objeto de reflexão, pois o importante seria incentivar o aluno a escrever sem medo de errar. Os autores apresentam as duas posições e buscam, aparentemente, uma proposta conciliatória quando assinalam que “[...] é preciso achar o caminho do meio entre essas duas posições radicais” (BATISTA et al., 2012, fasc. 1, p. 34). A seguir, explicam que o aprendizado das regras ortográficas é indispensável, porém a preocupação sistemática com a ortografia deve ser feita à medida que os alunos vão aprendendo a escrever com certa fluência. Apontam ainda que esse trabalho deve ser feito ao longo do ensino fundamental.

O texto indica, na subcapacidade *Dominar regularidades ortográficas*, que o professor alfabetizador deve aprofundar-se acerca do tema, ou seja, é preciso que busque conhecimentos linguísticos (fonética e fonologia) para conseguir auxiliar os alunos adequadamente. A seguir, a proposta, utilizando como base Scliar-Cabral (2003) e Cagliari (1998), apresenta esses conhecimentos de modo sistematizado para o professor, pois é um “[...] trabalho pedagógico atento, explícito e sistemático é fundamental na orientação do aprendizado” (BATISTA et al., 2012, fasc.1, p. 38). Na subcapacidade *Dominar irregularidades ortográficas*, o texto aponta que

O mais importante é que o professor ou a professora procure estudar e ter clareza sobre as particularidades de cada tipo de problema, para saber distinguir os mais simples dos mais complicados, saber lidar com as dificuldades específicas que cada caso envolve e, assim, poder conduzir

adequadamente seu trabalho e dimensionar com equilíbrio as expectativas (BATISTA et al., 2012, fasc. 1, p. 39).

Portanto, o importante é que o professor compreenda as particularidades sobre problemas da língua portuguesa. Concordamos com os autores quando apontam a necessidade de o professor alfabetizador estar atualizado e ter acesso aos conhecimentos específicos da língua (especialmente fonética e fonologia), para que possa, de fato, ser um mediador nas aprendizagens dos seus alunos.

Finalmente, ao retomar mais uma vez o Quadro 5, é possível perceber que sua organização indica uma gradação das capacidades, conhecimentos e atitudes até chegar à ortografia. A criança precisa compreender as diferenças entre escrita e outras formas gráficas, dominar convenções gráficas, reconhecer unidades fonológicas, conhecer o alfabeto, compreender a natureza alfabética do sistema de escrita e, finalmente, dominar as relações entre grafemas e fonemas (ortografia). Percebemos ainda que, no tópico que trata da *Apropriação do sistema de escrita*, o termo alfabetização é citado 29 vezes e o termo letramento somente seis vezes. Dessas seis vezes, apenas em *duas* vezes o termo letramento aparece ao lado de alfabetização ligado à ideia de indissociabilidade. Para nós, isso é um indício de que, por mais que o material afirme que é importante alfabetizar e letrar e que são termos indissociáveis, na parte em que o texto trata especificamente da apropriação do sistema de escrita, a alfabetização é vista como código e em separado.

Podemos ainda observar que o Quadro 5 nos remete aos currículos constituídos a partir de aspectos psicológicos, pois, como afirma Saviani (1994, p. 135), esse tipo de currículo tem como pressuposto a “[...] construção progressiva das estruturas cognitivas, na interação do sujeito com as situações de aprendizagem, conforme as competências do aprendiz”. Como vimos, as capacidades, conhecimentos e atitudes esperados são organizados de modo progressivo, ancorando-se nas teorizações de Ferreiro e Teberosky (1999) como constatamos.

Antes de concluir as análises relativas ao Quadro 5, vale destacar que encontramos nele capacidades, conhecimentos e atitudes que nos levam às teorizações de Ferreiro e Teberosky (1999), ao esperar que a criança compreenda diferenças entre

a escrita e outras formas gráficas (desenhos, rabiscos, números, outros sinais) e também a natureza alfabética do sistema de escrita. Algumas capacidades, conhecimentos e atitudes, como compreender a orientação e o alinhamento da escrita, entender a função da segmentação dos espaços em branco e pontuação no fim de frase, conhecer o alfabeto, conhecer a categorização gráfica e funcional das letras, remetem-nos às regras de decifração de Cagliari (2003). Existe referência também ao trabalho com a consciência fonológica e, conseqüentemente, com o método fonológico, quando se elege o reconhecimento de unidades fonológicas, como sílabas, rimas, terminações de palavras etc., como um dos focos do trabalho, além de tomar orientações dos PCNs para o embasamento e a adoção do termo letramento como orientador da ação pedagógica, como vimos.

Antes de passar ao eixo *leitura*, pensamos ser relevante retomar nossa tese de que, apesar de apregoar que alfabetização e letramento são processos indissociáveis, o programa enfatiza com mais intensidade aspectos relacionados com a apropriação do sistema de escrita tanto no currículo como na avaliação diagnóstica propostos. Pelo que verificamos no eixo que trata da apropriação do sistema de escrita, podemos afirmar que encontramos indícios significativos dessa tese, quando as capacidades, conhecimentos e atitudes apresentados no Quadro 5 têm relação direta com o sistema de escrita. As funções sociais da escrita, ou seja, o letramento, não aparecem contempladas em nenhum dos itens que compõem o quadro.

5.3 TERCEIRO EIXO: LEITURA

O Quadro 6 refere-se ao eixo Leitura e, do mesmo modo que nos quadros anteriores, as capacidades são explicitadas por meio de verbetes e apresentadas sugestões/orientações de como o professor deve trabalhar para que as crianças consigam compreender os textos lidos. Inicialmente, a leitura é definida como

[...] uma atividade que depende de processamento individual, mas se insere num contexto social e envolve disposições atitudinais, capacidades relativas à decifração do código escrito e capacidades relativas à compreensão, à produção de sentido (BATISTA et al., 2012, fasc. 1, p. 39).

Podemos concluir que os autores definem a leitura como uma atividade individual que envolve a decodificação e a compreensão. Ainda conforme salientado, a abordagem de leitura adotada no programa compreende, então, as capacidades necessárias ao processo de alfabetização e também aquelas que habilitam o aluno à participação ativa nas práticas sociais letradas, ou seja, aquelas que contribuem para o seu letramento (BATISTA et al., 2012, fasc. 1). Em princípio, poderíamos pensar que as capacidades necessárias ao processo de alfabetização já tinham sido descritas no Quadro 5. No entanto, como veremos no Quadro 6, relativo ao eixo leitura, as capacidades de decifração do escrito são ampliadas.

Percebemos, no texto, certo distanciamento entre os processos de alfabetização e letramento, quando a leitura é apresentada como atividade que engloba as capacidades necessárias à alfabetização até aquelas que *habilitam* o aluno à participação nas práticas sociais, ou seja, o letramento. Esse distanciamento nos remete à nossa tese, pois esse fato parece desconstruir, de certa forma, o que o material concebe como norteador: a indissociabilidade entre alfabetização e letramento. Seria preciso primeiro ter as capacidades para leitura (decifração do código – alfabetização) para, depois de *habilitado*, chegar às práticas de letramento. O leitor ainda é informado de que, como o quadro relativo à leitura abrange várias capacidades necessárias à compreensão dos textos lidos, isto é, as capacidades necessárias ao processo de alfabetização e as que *habilitam* à participação nas práticas de letramento, os verbetes retomam itens das seções anteriores, na perspectiva de mostrar ao professor que o trabalho é interligado, não rígido e nem sequencial.

Nos PCNs de Língua Portuguesa (2000), encontramos a afirmação de que o trabalho com a leitura tem como finalidade a formação de leitores *competentes* e, conseqüentemente, a formação de escritores (pessoas capazes de escrever com *eficácia*). Além disso, a leitura é considerada

[...] um processo no qual o leitor realiza um trabalho ativo de construção do significado do texto, a partir dos seus objetivos, do seu conhecimento sobre o assunto, sobre o autor, de tudo que sabe sobre a língua: características de gênero, do portador, do sistema de escrita, etc. Não se trata simplesmente de extrair informação da escrita, decodificando-a letra por letra, palavra por palavra. Trata-se de uma atividade que implica, necessariamente, compreensão na qual os sentidos começam a ser construídos antes da leitura propriamente dita (BRASIL, 2000, p. 53).

Vemos, portanto, aproximações entre a concepção de leitura adotada nos PCNs e a trazida no Pró-Letramento, especialmente no que diz respeito à ideia de que a leitura é um processo de compreensão de significados. Quanto à leitura como compreensão, Bakhtin (2009, p. 137) salienta que compreender a enunciação de outro significa orientar-se em relação a ela, pois

A cada palavra da enunciação que estamos em processo de compreender, fazemos corresponder uma série de palavras nossas, formando uma réplica. Quanto mais numerosas e substanciais forem, mais profunda e real é nossa compreensão.

Nessa direção, a compreensão vai além do desenvolvimento de capacidades como as de decifração, identificação do assunto, do autor, gênero textual ou a extração de informação do texto. A cada leitura, é dada ao leitor a oportunidade da resposta, da contrapalavra, do diálogo. Bakhtin também ressalta que a significação não está somente na palavra. Na verdade, ela é o “[...] efeito da interação do locutor e do receptor produzido através do material de um determinado complexo sonoro” (BAKHTIN, 2009, p. 137). Desse modo, acreditamos que os leitores nunca são passivos. Não negamos que a leitura/reconhecimento das palavras seja uma importante etapa no processo de compreensão ativa e responsiva da leitura, mas não a única, pois, se o fosse, a compreensão levaria o leitor somente à reprodução do que foi dito.

Verificamos, assim, que a concepção de leitura concretizada nos PCNs de Língua Portuguesa se aproxima dos pressupostos bakhtinianos. Já a concepção adotada no Pró-Letramento remete-nos, de certo modo, às teorizações de Bakhtin, quando cita a compreensão e produção de sentido nas primeiras teorizações. Porém, durante a análise, verificamos que se resumem à busca de informações fornecidas pelo autor no texto, como veremos a seguir, no Quadro 6, assim apresentado:

Quadro 6 – Leitura

Capacidades, conhecimentos e atitudes	1º ano	2º ano	3º ano
Desenvolver atitudes e disposições favoráveis à leitura	I/T/C	T/C	T/C
Desenvolver capacidades de decifração	I	T/C	T/C
(i) saber decodificar palavras	I	T/C	T/C
(ii) saber ler reconhecendo globalmente as palavras	I	T/C	T/C
Desenvolver fluência em leitura	I	T	T/C
Compreender textos	I/T/C	T/C	T/C
(i) identificar finalidades e funções da leitura, em função do reconhecimento do suporte, do gênero e da contextualização do texto	I/T/C	T/C	T/C
(ii) antecipar conteúdos de textos a serem lidos em função de seu suporte, seu gênero e sua contextualização	I/T/C	T/C	T/C
(iii) levantar e confirmar hipóteses relativas ao conteúdo do texto que está sendo lido	I/T/C	T/C	T/C
(iv) buscar pistas textuais, intertextuais e contextuais para ler nas entrelinhas (fazer inferências), ampliando a compreensão	I/T/C	T/C	T/C
(v) construir compreensão global do texto lido, unificando e inter-relacionando informações explícitas e implícitas	I/T/C	T/C	T/C
(vi) avaliar ética e afetivamente o texto, fazer extrapolações.	I/T/C	T/C	T/C

Fonte: Batista et al., fasc. 1, 2012.

Em relação à capacidade de *Desenvolver atitudes e disposições favoráveis à leitura*, o professor deve introduzir, trabalhar e consolidar essa capacidade no 1º ano e, nos demais anos do ciclo, trabalhar e consolidar. O texto apresenta a leitura *como prática social que envolve atitudes, gestos e habilidades que são mobilizados pelo leitor* (BATISTA et al., 2012, fasc. 1, p. 40). Informa ainda que atitudes, como gostar de ler e o interesse pela leitura, são construídas, acrescentando que

Para isso é importante que a criança perceba a leitura como um ato prazeroso e necessário e que tenha os adultos como modelo. Nessa perspectiva, não é necessário que a criança espere aprender a ler para ter acesso ao prazer da leitura: pode acompanhar as leituras feitas por adultos,

pode manusear livros e outros impressos, tentando 'ler' ou adivinhar o que está escrito (BATISTA et al., 2012, fasc. 1, p.40).

Concordamos com a afirmação de que não é preciso esperar o aprendizado da leitura para a criança ter acesso a ela. Só devemos acrescentar que, em nossa perspectiva, ler é produzir sentidos, portanto somente acompanhar leituras feitas pelos adultos e manusear livros, tentando "ler" ou adivinhar o que está escrito, não garantirá à criança essa possibilidade. De acordo com Geraldi (2010, p. 112), nas atividades de leitura:

Conquistar, motivar, facilitar, divulgar, despertar o interesse, de forma atraente, agradável, afetiva... Que atividade é esta, afinal, de que fogem os sujeitos sociais (os alunos são sujeitos sociais) que precisam ser conquistados para a ela aderirem ou a ela retornarem? Quando ler é se esforçar para descobrir os significados já fixados, a alegria de ler desaparece, e devem aparecer todas estas ações de conquista.

Assim, Geraldi (2010) explica que o uso de estratégias para aproximar os sujeitos da leitura ou reaproximá-los tem relação com o modo como a leitura é trabalhada, ou seja, quando ela consiste em um esforço para descobrir significados expressos pelo autor no texto. Portanto, se esse é um aspecto que afasta a leitura dos sujeitos, trabalhar a leitura com finalidade de formar "[...] comportamentos, procedimentos e destrezas típicos de quem vive no mundo da leitura, tais como: movimentar-se numa biblioteca, frequentar livrarias, estar atento aos escritos urbanos e aos materiais escritos que circulam na escola" (BATISTA et al., 2012, fasc. 1, p. 41), também pode afastar crianças da leitura ao invés de fazer com que se interessem por ela.

A segunda capacidade contida no Quadro 6, *Desenvolver capacidades de decifração* e suas subcapacidades: i) saber decodificar palavras e ii) saber ler reconhecendo globalmente as palavras, deve ser introduzida no 1º ano, trabalhada e consolidada nos anos seguintes. Os autores apontam que esse verbete envolve as *capacidades mais essenciais à apropriação do sistema de escrita* (BATISTA et al., 2012, fasc. 1) e, por isso, as capacidades devem ser trabalhadas de forma bastante sistemática ao longo do ano. A seguir, são apresentados os verbetes relativos às subcapacidades.

A primeira subcapacidade apresentada é *Saber decodificar palavras*. Os autores explicam a decodificação como o “[...] procedimento utilizado pelo leitor para identificação das relações entre grafemas (letras) e fonemas (sons), pois na alfabetização, esse é um conhecimento crucial, decisivo” (BATISTA et al., 2012, fasc. 1, p. 42). Acrescentam ainda que é um processo *de decifração de pequenas unidades*, que faz com que, “[...] tanto o leitor iniciante quanto o leitor maduro consigam ler palavras que nunca foram vistas antes, mesmo sem compreender o seu significado” (p. 42). Percebemos aqui o acento no aspecto da decodificação (alfabetização) na proposta do programa. Conforme já salientado, a decifração é requisito para a leitura com compreensão.

Se relacionarmos essa primeira subcapacidade com a segunda, *Saber ler reconhecendo globalmente as palavras*, podemos inferir que a decifração é requisito para a leitura global da palavra. Essa segunda é apresentada como um procedimento básico que ajuda a ler e compreender, pois o leitor reconhece as palavras instantaneamente, acessando seus significados. Nessa direção, os autores afirmam que

Os alunos reconhecem determinadas palavras ou textos utilizando várias estratégias: ‘decoram’ palavras e pequenos textos, associam certas palavras a uma imagem ou cor (como nas etiquetas), associam a forma da palavra escrita a um perfil ou silhueta gráfica, ou a um nome que conhecem e que tem para eles valor afetivo e prático (BATISTA et al., 2012, fasc. 1, p. 42).

Nesse sentido, Ferreiro e Teberosky (1999, p. 75) buscaram compreender as relações entre imagem e texto escrito e, com isso, perceberam que a “[...] “etiquetagem” constitui um momento evolutivo importante no desenvolvimento da conceitualização da escrita”. Além disso, afirmaram que é a partir da “[...] identificação global da imagem que se decide a significação do texto, este é tratado como um todo impossível de ser decomposto” (p. 83). Desse modo, constatamos que a proposta do programa se alinha às teorizações de Ferreiro e Teberosky (1999).

Já a terceira capacidade, denominada *Desenvolver fluência em leitura*, de acordo com os autores, deve ser introduzida no 1º ano, trabalhada no 2º ano e trabalhada e

consolidada no 3º ano do ciclo. Para os autores, a capacidade de ler com fluência está associada a dois fatores: o desenvolvimento do conhecimento linguístico da criança e a possibilidade de diminuir a quantidade de unidades usadas para compor o texto, devido a esse desenvolvimento linguístico. O texto sugere recursos que auxiliam na leitura fluente e que podem ajudar na formulação de hipóteses, como o “[...] reconhecimento global e instantâneo de palavras, a leitura de partes inteiras de frases, a previsão do que virá em seguida, o apoio nas pistas do texto ou de fatores não textuais (imagens, ilustrações)” (BATISTA et al., 2012, fasc. 1, p. 42). Ao professor cursista são apresentados quatro princípios gerais que podem auxiliá-lo na seleção de atividades para o desenvolvimento da fluência em leitura, como destacado a seguir.

O primeiro deles consiste em *diminuir a quantidade de informação visual* para apoio do leitor [...]. O segundo princípio está baseado no *trabalho com o vocabulário e com estruturas sintáticas frequentemente utilizadas em textos escritos* [...]. O terceiro princípio consiste em *levar o aluno a usar intensivamente seu conhecimento prévio para formular hipóteses sobre o que lerá ou estará lendo, buscando, também confirmá-las* [...]. O quarto e último princípio faz parte da tradição pedagógica e é utilizado por muitos professores. Trata-se da *leitura em voz alta, em situações mais formais, após uma preparação prévia* (BATISTA et al., 2012, fasc.1, p. 42/43, grifos nossos).

Como vimos, os quatro princípios gerais para auxiliar no domínio da fluência em leitura indicam ao professor que deve partir do que é considerado mais fácil, incluindo a diminuição da informação visual, passando pelo trabalho com palavras para formação e ampliação de frases, exploração do conhecimento prévio para ajudar seu aluno a formular hipótese e, finalmente, chegar à leitura em voz alta. Questionamos esses princípios gerais, pois acreditamos, em primeiro lugar, que criança é capaz de ter a ideia do todo sem que nenhuma informação visual a atrapalhe, a não ser em casos de dificuldade de visão. Quanto à exploração do conhecimento prévio, pensamos ser atividade obrigatória do professor em todos os momentos não só os de leitura, mas também os de discussão oral e esclarecimento de dúvidas. A leitura em voz alta, em nossa opinião, pode/deve ser realizada desde os primeiros momentos do processo de alfabetização, pois acreditamos, assim como Geraldi (2008), que o *leitor, nesse processo, não é passivo, mas um agente que busca significações*, não importando sua idade.

Cagliari (1998) afirma que a leitura, como decifração, é o objetivo maior a ser atingido na alfabetização e que, depois que a criança se tornar fluente, ou seja, conseguir decifrar a escrita com facilidade, a decifração deixa de ser uma preocupação constante nos estudos. Porém, para além da decodificação, o autor destaca que

Para que um leitor leia um texto e compreenda o que está escrito, não basta decifrar os sons da escrita nem é suficiente descobrir os significados individuais das palavras. Um texto vive de relações entre as palavras e as frases em todos os níveis linguísticos (CAGLIARI, 1998, p. 313).

Assim, se, em um primeiro momento, Cagliari (1998) afirma que ler é decifrar a escrita, a seguir, não desconsidera o fato de que a compreensão do texto resulta das relações entre suas partes, como também é considerado por Batista et al. (2012).

Ferreiro e Teberosky (1999), ao tratarem da leitura em sua pesquisa, apontam que o adulto, diante da criança, realiza atos de leitura, sem explicitamente transmitir sua significação. Desse modo, a criança, desde cedo, tenta repetir os modelos com os quais tem contato com a finalidade de compreendê-lo. Por outro lado, a linguagem escrita se diferencia da linguagem oral e nós, leitores adultos, estamos habituados a situar o conteúdo no contexto antes de ler. E para a criança? Como isso acontece? As pesquisadoras vão buscar essas respostas por meio da observação das crianças, como os atos de leitura vão se constituindo e levando em conta os níveis de desenvolvimento que utilizaram para balizar sua investigação. Lembrem que, apesar de a criança de classe média ter maior contato com material escrito ou que observe maior importância dada pela família à leitura, a criança de classe menos favorecida vive imersa na cultura letrada e, portanto, a escrita é um “[...] objeto potencial de atenção e de reflexão intelectual” (FERREIRO; TEBEROSKY, 1999, p. 167).

A capacidade *Compreender textos* é apresentada como meta do ensino da leitura que deve ser introduzida no 1º ano, trabalhada e consolidada nos demais. Para atingi-la, de acordo com as orientações, as estratégias de *decifração* e *reconhecimento* são procedimentos importantes. Nessa direção, o texto do programa aponta que as preocupações dos professores em relação à leitura devem ser: a

compreensão linear (reconhecimento das informações no texto), a produção de inferências (“ler nas entrelinhas”) e a compreensão global (identificação das informações pontuais presentes no texto).

Nessa direção, um dos critérios de avaliação de Língua Portuguesa para o primeiro ciclo, adotado pelos PCNs de Língua Portuguesa (2000), “[...] é demonstrar compreensão do sentido global de textos lidos em voz alta” (BRASIL, 2000, p. 120). Outro critério é ler de modo independente textos cujos conteúdo e forma são familiares, envolvem o resgate do significado do texto e sua ideia global. Percebemos que o programa se aproxima dos parâmetros ao eleger a compreensão global como requisito para a compreensão de textos.

Cagliari (1998, p. 322-323) aborda a questão da compreensão da leitura de modo aproximado com o texto analisado ao afirmar que

Num texto, as palavras estabelecem uma relação umas com as outras, tanto quanto as frases. Por isso, geralmente, não basta detectar apenas os significados literais das palavras. Será preciso ir além e buscar as relações entre palavras, frases e demais elementos envolvidos na produção daquele texto, os quais permitam ao leitor reconhecer os subentendidos, os pressupostos, as conotações e tudo o mais que popularmente se costuma dizer que está nas entrelinhas de um texto escrito (na verdade, seria nas entrelinhas da própria fala... e não apenas na escrita).

Assim, como dito, para esse autor, não basta decifrar os significados das palavras, é preciso ir além e buscar relações que permitirão ao leitor perceber outros elementos, ou melhor, as entrelinhas de um texto escrito. Concordamos, de certo modo, com o que é colocado no texto do programa. É preciso entender as informações contidas em um texto, buscar inferências e a compreensão global nos textos lidos, mas, para nós, a leitura vai além. A produção de sentidos que a leitura de um texto pode proporcionar não pode ser desconsiderada, pois a produção do trabalho com a leitura

[...] se oferece ao leitor, e nele se realiza a *cada leitura*, num *processo dialógico* cuja trama toma as pontas dos fios do bordado tecido para tecer sempre o mesmo bordado e outro bordado, pois as mãos que agora tecem trazem e traçam outra história. Não são mãos amarradas – se o fossem, a leitura seria reconhecimento de sentidos e não *produção de sentidos*; não são mãos livres que produzem o seu bordado apenas com os fios que trazem nas veias de sua história – se o fossem, a leitura seria um outro

bordado que se sobrepõe ao bordado que se lê, ocultando-o, apagando-o, substituindo-o. São mãos carregadas de fios, que retomam e tomam os fios que no que se disse pelas estratégias de dizer se oferece para a tecitura do mesmo outro bordado. É o encontro destes fios que produz a cadeia de leituras construindo os sentidos de um texto (GERALDI, 2003, p. 166, grifos nossos).

Essa passagem poética em Geraldi (2003) relativa à leitura nos dá a dimensão de como compreendemos a produção de sentidos na leitura. Como um processo dialógico sempre renovável, como um tecido que vai sendo bordado e, a cada vez que é (re)bordado, ganha novos fios e sentidos, formando a cadeia de leituras que compõe os sentidos de um texto. De acordo com os autores do programa, como a capacidade de compreensão não vem de forma automática nem plenamente desenvolvida, precisa ser exercitada e ampliada em toda a trajetória escolar dos alunos.

O texto também sinaliza que a “[...] gradação, necessária, deve ser feita com base nas características dos textos lidos (temática, complexidade de estrutura e de linguagem, tamanho) e no progresso da autonomia das crianças” (BATISTA et al., 2012, fasc.1, p. 43). Devemos destacar que acreditamos que não existem textos que podem ou não ser lidos devido à dificuldade para as crianças em processo de alfabetização, especialmente se o professor souber conduzir as atividades propostas. Vale refletir sobre esse aspecto a partir dos PCNs, pois

É preciso, portanto, oferecer-lhes os textos do mundo: não se formam bons leitores solicitando aos alunos que leiam apenas durante as atividades na sala de aula, apenas no livro didático, apenas porque o professor pede. Eis a primeira e talvez a mais importante estratégia didática para a prática de leitura: o trabalho com a diversidade textual. Sem ela pode-se até ensinar a ler, mas certamente não se formarão leitores competentes (BRASIL, 2000, p.55)

Nessa direção, acreditamos que a leitura não pode ser limitadora. A diversidade textual aliada à mediação pedagógica do professor é o que proporcionará a formação de leitores e não, decifradores. Ao retomar o texto do Pró-Letramento, o trabalho sobre compreensão é destacado, remetendo o leitor ao verbete já estudado, *Desenvolver atitudes e disposições favoráveis à leitura*. Essa retomada mostra a lógica do programa de o professor perceber as interligações e relações entre os temas que estão sendo estudados. Assim,

Como já foi dito no verbete 'Desenvolver atitudes e disposições favoráveis à leitura', quando o professor ou a professora lê em voz alta e comenta ou discute com seus alunos os conteúdos e usos dos textos lidos, está contribuindo para o desenvolvimento da capacidade de compreensão. Este é um procedimento que pode ocorrer desde a educação infantil, tomando como objeto contos infantis, poemas, notícias cujo tema interesse às crianças, entre outros (BATISTA et al., 2012, fasc. 1, p. 44).

Nesse sentido, o professor deve aproveitar os momentos de leitura e discussão para trabalhar o desenvolvimento da capacidade de compreensão com os mais diferentes gêneros e temas desde a educação infantil. Consideramos importante destacar que qualquer momento, não só o momento de leitura, é rico para que o professor potencialize o diálogo com seus alunos. Essa atitude, certamente, contribuirá para o desenvolvimento da capacidade de compreensão, pois um texto é *sempre uma possibilidade dentre múltiplas possibilidades* (GERALDI, 2010).

As várias subcapacidades do eixo *Leitura*, relacionadas com a capacidade *Compreender textos*, devem ser todas introduzidas no 1º ano, trabalhadas e consolidadas nos anos seguintes. As respectivas subcapacidades são assim nomeadas: i) identificar finalidades e funções da leitura, tendo em vista o reconhecimento do suporte, do gênero e da contextualização do texto; ii) antecipar conteúdos de textos a serem lidos em função de seu suporte, seu gênero e sua contextualização; iii) levantar e confirmar hipóteses relativas ao conteúdo do texto que está sendo lido; iv) buscar pistas textuais, intertextuais e contextuais para ler nas entrelinhas (fazer inferências), ampliando a compreensão; v) construir compreensão global do texto lido, unificando e inter-relacionando informações explícitas e implícitas; e vi) avaliar ética e afetivamente o texto, fazer extrapolações. Não nos deteremos a analisar cada um desses subitens de modo minucioso, mas trazemos algumas observações acerca do que o texto aponta.

O programa prevê que o professor/professora familiarize seus alunos com os diversos gêneros textuais e que aborde as características de cada gênero para que o leitor, no caso, a criança, crie expectativas a respeito do texto antecipadamente. Ao abordar as características dos gêneros, o professor estará trabalhando com a capacidade de reconhecer diferentes gêneros textuais e, de acordo com os autores,

esse trabalho favorecerá bastante a compreensão, pois orientará o leitor em relação às expectativas com referência ao texto que será lido.

Vale lembrar que Geraldi (2010, p. 141) destaca que o texto “[...] não é produto da aplicação de um conjunto de regras e nem mesmo o conhecimento das características genéricas do texto a ser produzido são suficientes para estabelecer um conjunto de regularidades predeterminado”. Assim, acreditamos que é preciso cautela ao afirmar que o reconhecimento de um gênero textual favorecerá bastante o trabalho relativo à compreensão. Esse trabalho, pensamos, passa muito mais pelo processo dialógico oportunizado pelo professor aos alunos em suas ações pedagógicas do que pelo reconhecimento dos gêneros textuais.

A contextualização do texto é apontada como importante procedimento na leitura, pois favorece a produção de sentido e contribui para a formação do aluno como leitor. Ainda de acordo com o texto, ler com envolvimento, prevendo o que o texto vai dizer e confirmando ou não essas previsões, compõe a capacidade de ler com compreensão. O texto estimula o professor a mobilizar os alunos ao longo ou no meio de uma leitura, por exemplo, para que tentem supor o que irá acontecer. Esse tipo de atividade permite ao leitor a compreensão do texto, de acordo com os autores.

Os componentes formais do texto: estrutura, recursos linguísticos e recursos expressivos e literários, são elementos significativos na construção do sentido dos textos e na capacidade de ler com compreensão, segundo os autores. Nesse item, chama-se a atenção do professor para a importância de construir inferências, buscar ligação com outros textos (*pontes intertextuais*) e com conhecimentos prévios, pois “[...] ler nas entrelinhas, produzindo inferências é o jeito mais completo e mais gostoso de ler, porque proporciona ao leitor o prazer da descoberta, o sentimento de ser cúmplice do autor” (BATISTA et al., 2012, fasc. 1, p. 45).

Os autores afirmam também que “[...] ler com compreensão implica ser capaz de produzir uma visão global do texto” (BATISTA et al., 2012, fasc. 1, p. 46). Desse modo, é importante que a criança saiba, depois de ler um texto, resumi-lo, ou seja, dizer sobre o que o texto fala, por onde começa, que caminhos percorre e como é

concluído. Essa atitude pode ser desenvolvida antes de o aluno ser capaz de ler com autonomia, a partir de leitura oral do professor, leitura em grupo, com apoio de outros adultos, ou de um colega mais avançado nesse nível de compreensão (BATISTA et al., 2012, fasc. 1). Consideramos importante destacar, assim como Geraldi (2010, p. 140), que “[...] privilegiar o estudo do texto, em sala de aula ou em outros espaços, é aceitar o desafio do convívio com a instabilidade, com um horizonte de possibilidades de dizer”. Acreditamos que somente resumir um texto pode enrijecer as possibilidades do leitor ou, dito de outro modo, encurtar o horizonte de possibilidades do dizer.

Os autores ainda afirmam que é imprescindível para o “[...] aprendizado da criança descobrir que as coisas que leem nos textos podem fazer parte da nossa vida, podem ter utilidade e relevância para nós” (BATISTA et al., 2012, fasc. 1, p.46) e que elas podem partilhar atitudes, avaliando e comentando o que leram, concordando ou não com as afirmações lidas. Ratificamos esse posicionamento e devemos acrescentar que esse tipo de atitude, por parte do professor, deve ser cotidiano. Além disso, lembramos que a leitura é um *processo de interlocução entre leitor/autor mediado pelo texto* (GERALDI, 2006).

Finalmente, o quadro que trata do eixo *Leitura* demonstra ao leitor que se espera que a criança consiga: desenvolver atitudes favoráveis à leitura; decifrar, ler com fluência e compreender textos; identificar as finalidades, antecipando conteúdos, confirmando ou não hipóteses sobre eles; fazer inferências para ampliar a compreensão; conseguir uma compreensão global do texto e avaliá-lo. Assim, pensamos que as crianças são capazes de desenvolver o que é proposto pelo programa, mas elas podem ir além, porque, “[...] lendo a palavra do outro, posso descobrir nela outras formas de pensar que, contrapostas às minhas, poderão me levar à construção de novas formas e assim sucessivamente” (GERALDI, 2003, p.171). A leitura é, portanto, uma oportunidade de expressar nossas réplicas à palavra do outro (BAKHTIN, 2009).

Se levarmos em consideração a nossa tese, nesse eixo, percebemos a preocupação com a decodificação e o reconhecimento global das palavras, o que nos remete à aquisição do sistema de escrita (alfabetização). Posteriormente, identificamos o

processo de letramento por estabelecer, como capacidade, conhecimento e atitude, a identificação das finalidades e funções da leitura a partir do reconhecimento do suporte, gênero e contextualização do texto. No próximo eixo, teceremos reflexões acerca do Quadro 7 que tratará da produção de textos escritos.

5.4 QUARTO EIXO: PRODUÇÃO DE TEXTOS ESCRITOS

O Quadro 7 refere-se ao eixo *Produção de textos escritos*. A seção indica que trata das *capacidades necessárias ao domínio da escrita, desde as primeiras formas de registro alfabético e ortográfico até a produção autônoma de textos*. De acordo com os autores, a produção escrita

[...] é concebida aqui como ação deliberada da criança com vistas a realizar determinado objetivo, num determinado contexto. A escrita na escola, assim como nas práticas sociais fora dela, deve servir a algum objetivo, ter alguma função e dirigir-se a algum leitor (BATISTA et al., 2012, fasc. 1, p. 46).

Assim, a escrita na escola ou fora dela deve estar relacionada com as práticas sociais, remetendo o leitor à perspectiva do letramento. A seguir, o texto esclarece ao professor que o Quadro 7 e os respectivos verbetes desdobram-se e retomam itens tratados em outras seções, como *Compreensão e valorização dos usos sociais da escrita* e a *Apropriação do sistema de escrita*, com o acréscimo da descrição das capacidades específicas do domínio da escrita e da produção de textos. No quadro, estão incluídas desde capacidades de escrita a serem adquiridas no processo de alfabetização até as que proporcionam ao aluno a condição letrada, ou seja, a participação nas práticas sociais da cultura escrita, o letramento. Se buscarmos em qual dos processos está a ênfase, verificamos equilíbrio, pois as capacidades e subcapacidades do quadro abordam os dois processos, algumas com maior foco na alfabetização e outras no letramento.

Quadro 7 – Produção de textos escritos

Produção: capacidades, conhecimentos e atitudes			
CAPACIDADES, CONHECIMENTOS E ATITUDES	1º ano	2º ano	3º ano
Compreender e valorizar o uso da escrita com diferentes funções, em diferentes gêneros	I/T/C	T/C	T/C
Produzir textos escritos de gêneros diversos, adequados aos objetivos, ao destinatário e ao contexto de circulação:	I	T/C	T/C
(i) Dispor, ordenar e organizar o próprio texto de acordo com as convenções gráficas apropriadas	I	T/C	T/C
(ii) Escrever segundo o princípio alfabético e as regras ortográficas	I/T/C	T/C	T/C
(iii) Planejar a escrita do texto considerando o tema central e seus desdobramentos	I/T/C	T/C	T/C
(iv) Organizar os próprios textos segundo os padrões de composição usuais na sociedade	I/T/C	T/C	T/C
(v) Usar a variedade lingüística apropriada à situação de produção e de circulação, fazendo escolhas adequadas quanto ao vocabulário e à gramática	I/T/C	T/C	T/C
(vi) Usar recursos expressivos (estilísticos e literários) adequados ao gênero e aos objetivos do texto	I/T/C	T/C	T/C
(vii) Revisar e reelaborar a própria escrita, segundo critérios adequados aos objetivos, ao destinatário e ao contexto de circulação previstos	I	T	T/C

Fonte: Batista et al., fasc. 1, 2012.

A capacidade *Compreender e valorizar o uso da escrita com diferentes funções, em diferentes gêneros* deve ser introduzida, trabalhada e consolidada no 1º ano e, nos anos seguintes, deve ser trabalhada e consolidada. A capacidade é apontada como uma aprendizagem que deve ser iniciada desde os primeiros momentos da chegada da criança à escola até o final da sua formação estudantil. O texto esclarece que, para a criança ter sucesso em aprender “como”, precisa entender o “por quê” e o “para quê” escrever. Assim, “[...] um processo de ensino-aprendizagem da escrita deve tomar como ponto de partida e como eixo organizador a compreensão de que cada tipo de situação social demanda um uso da escrita relativamente padronizado”

(BATISTA et al., 2012, fasc. 1, p.48). O trecho em destaque nos remete ao trabalho voltado para o letramento com foco na apropriação das características dos gêneros textuais (*uso da escrita relativamente padronizado*). Também nos remete a Geraldi (2003), quando tece reflexões a respeito da produção de textos na escola. Para ele, a produção de textos (orais ou escritos) deve ser o ponto de partida e de chegada de todo o processo de ensino aprendizagem da língua. Além disso, acreditamos, tal como ele, que

[...] para produzir um texto (em qualquer modalidade) é preciso que:

- a) se tenha o que dizer;
- b) se tenha uma razão para dizer o que se tem a dizer;
- c) se tenha para quem dizer o que se tem a dizer;
- d) o locutor se constitua como tal, enquanto sujeito que diz o que diz para quem diz;
- e) se escolham as estratégias para realizar (a), (b) (c) e (d) (GERALDI, 2003, p. 137).

Certamente, se o aluno tem motivos para produzir um texto, ele terá mais chance de sucesso na escrita. Nos PCNs de Língua Portuguesa (2000), é assinalado que, para aprender a escrever, é preciso desenvolver dois processos *paralelos*: compreender a natureza do sistema de escrita da língua (aspectos notacionais) e o funcionamento da linguagem que se usa para escrever (aspectos discursivos). Além disso,

O conhecimento a respeito das questões dessa natureza tem implicações radicais na didática da alfabetização. A principal delas é que não se deve ensinar a ler e escrever por meio de práticas centradas apenas na codificação de sons em letras. Ao contrário, é preciso oferecer aos alunos inúmeras oportunidades de aprenderem a escrever em condições semelhantes às que caracterizam a escrita fora da escola (BRASIL, 2000, p. 66).

Dessa forma, o modo como o professor compreende tal questão definirá a sua ação. Percebemos aproximação entre as teorizações de Geraldi (2003), as orientações dos PCNs e a abordagem adotada pelo programa. Logo, é preciso que as crianças compreendam por que e para que devem escrever e tenham oportunizadas condições de escrita visando além dos muros da escola. Observamos, nas sugestões apresentadas ao professor no Fascículo 1, que o trabalho deve ser voltado para que os alunos compreendam e valorizem diferentes usos e funções da escrita, em gêneros e suportes diversos. Nessa direção, ele pode:

- ler em voz alta para eles histórias, notícias, propagandas, avisos, cartas circulares para os pais, etc.;
- trazer para a sala de aula textos escritos de diferentes gêneros, em diversos suportes ou portadores e explorar esse material com os alunos (para que servem, a que leitores se destinam, onde se apresentam, como se organizam, de que tratam, que tipo de linguagem utilizam);
- fazer uso da escrita na sala de aula, com diferentes finalidades, envolvendo os alunos (registro da rotina do dia no quadro de giz, anotação de decisões coletivas, pauta de organização de trabalhos, jogos e festas coletivos, etc.) (BATISTA et al., 2012, fasc. 1, p. 48).

Como vemos, tais orientações deixam de considerar a possibilidade da produção de textos pela criança. O professor será o sujeito que lerá em voz alta, explorará materiais escritos em gêneros diferentes e fará uso da escrita em diferentes finalidades, envolvendo os alunos, reforçando a proposta de a criança compreender os usos da língua em situações sociais e não “arriscar-se” na produção de textos mais elaborados que anotação das rotinas do dia e decisões coletivas, pauta de organização de trabalhos, jogos e festas coletivos.

Antes de passar à próxima capacidade, conhecimento e atitude, o professor é orientado a (re)ver os verbetes: letramento; conhecer, utilizar e valorizar os modos de produção e circulação da escrita na sociedade; conhecer os usos e funções sociais da escrita; desenvolver atitudes e disposições favoráveis à leitura já estudadas, que nos remetem à intenção de mostrar que o programa não segue uma lógica linear, integrando os quadros e capacidades esperadas, conforme apontamento anterior.

Produzir textos escritos de gêneros diversos, adequados aos objetivos, ao destinatário e ao contexto de circulação é a capacidade seguinte apresentada no quadro que deve ser iniciada no 1º ano, trabalhada e consolidada nos anos seguintes do ciclo. Neste item, destaca-se que uma criança pode produzir textos escritos desde os primeiros dias de aula, pois uma palavra pode ser um texto, se usada com sentido em uma situação específica. Essa produção dependerá, segundo os autores, dos exercícios que devem estar relacionados com a capacidade da criança e vinculados às situações de uso significativas. Apontam que, para a consolidação desse conhecimento, é importante ter objetivo para escrever, ter em mente quem vai ler o texto, em que situação será lido e, dependendo desses fatores, qual será o gênero a ser utilizado.

Como subcapacidades, o quadro aponta: i) dispor, ordenar e organizar o próprio texto de acordo com as convenções gráficas apropriadas; ii) escrever segundo princípio alfabético e as regras ortográficas; iii) planejar a escrita do texto considerando o tema central e seus desdobramentos; iv) organizar os próprios textos de acordo com os padrões de composição usuais na sociedade; v) usar a variedade linguística apropriada à situação de produção e de circulação, fazendo escolhas adequadas quanto ao vocabulário e à gramática; vi) usar recursos expressivos (estilísticos e literários) adequados ao gênero e aos objetivos do texto; e vii) revisar e reelaborar a própria escrita, conforme critérios adequados aos objetivos, ao destinatário e ao contexto de circulação previstos. Trataremos de cada subcapacidade apontando elementos relevantes para nosso estudo.

A primeira subcapacidade, *Dispor, ordenar e organizar o próprio texto de acordo com as convenções gráficas apropriadas*, é apresentada de modo concomitante com a subcapacidade *Escrever segundo o princípio alfabético e as regras ortográficas*. Ambas devem ser introduzidas no 1º ano e nos demais anos trabalhadas e consolidadas. No primeiro ano, ressalta-se, porém, que também se deve trabalhar e consolidar a subcapacidade relativa à escrita, segundo o princípio alfabético e as regras ortográficas.

Os autores indicam que existem capacidades que devem ser desenvolvidas logo no início do processo de alfabetização, como: saber pegar no lápis, traçar letras, compor sílabas e palavras, dispor, ordenar e organizar o próprio texto de acordo com convenções gráficas apropriadas. A seguir, ao tecerem reflexões sobre as primeiras experiências de escrita das crianças na direção da escritura, de acordo com o princípio alfabético e as regras ortográficas, os autores assinalam

Mas as primeiras experiências de escrita das crianças *não precisam se limitar a exercícios grafomotores ou a atividades controladas de reproduzir escritos e preencher lacunas*. Mesmo na realização desses pequenos trabalhos é *possível atribuir alguma função e algum sentido às práticas de escrita na sala de aula*. Por exemplo, copiar o próprio nome ganha razão de ser quando se conjuga à confecção de um crachá que será efetivamente usado e permitirá aos colegas memorizarem a escrita dos nomes uns dos outros. Distinguir e aprender a traçar as letras e memorizar a ordem alfabética é um aprendizado cuja utilidade se manifesta na organização de agenda de telefones dos alunos da turma, ou de um controle de empréstimo e devolução de livros do cantinho de leitura, ou de listas de

alunos escalados para realizar determinadas tarefas (BATISTA et al., 2012, fasc. 1, p. 49, grifos nossos).

Assim, os autores buscam mostrar que, mesmo em atividades aparentemente mecânicas, é possível atribuir sentido a esse tipo de prática. Inicialmente, pode parecer um tanto contraditória essa afirmação, porém verificamos a ideia de letramento associada à alfabetização quando se sugere, por exemplo, a escrita de nomes para confecção de crachás para memorização da grafia dos nomes dos colegas, organização da agenda de telefones das crianças, controle de empréstimos de livros ou lista de alunos para a realização de tarefas. Essas atividades sugerem a escritura de textos simples, que se concretizam somente pela escrita de palavras e o seu uso social, como vemos proposto ao longo do programa.

Desse modo, apesar de, inicialmente, parecerem mecânicas atividades de cópias de palavras em listas, por exemplo, os autores lembram ao leitor que essas escritas têm função e sentido social. Argumentam que esses tipos de atividades envolvem aprendizagens na direção da alfabetização e letramento, porque

[...] requerem habilidade motora, perceptiva e cognitiva no traçado das letras e na disposição do escrito no papel, convidam à reflexão sobre o sistema de escrita e suscitam questões sobre a grafia das palavras, ao mesmo tempo em que dão oportunidade às crianças de vivenciarem importantes funções da escrita (BATISTA et al., 2012, fasc. 1, p. 49).

Portanto, a confecção de textos simples, compostos por palavras e que têm função social definida auxiliará nesse processo. Por outro lado, os autores afirmam que, em momentos posteriores do ensino fundamental,

[...] a necessária capacidade de dominar o sistema ortográfico pode ser associada à produção de textos escritos com função social bem definida. Por exemplo, cartazes, avisos, murais são gêneros textuais que, em razão de seus objetivos e de sua circulação pública, devem apresentar a ortografia padrão. Assim, se as crianças se envolverem na produção, individual ou coletiva, de textos como esses, tendo em mente as circunstâncias em que serão lidos, compreenderão que, nesses casos, é justificável dedicar atenção especial à grafia das palavras (BATISTA et al., 2012, fasc. 1, p. 49).

Desse modo, os autores indicam que, aos poucos, as crianças irão se apropriando dos gêneros textuais com função social bem definida. Dessa forma, compreenderão

a importância da utilização da ortografia padrão e darão atenção especial à grafia das palavras. Ao refletirmos mais profundamente sobre a afirmação de que “[...] a necessária capacidade de dominar os sistema ortográfico pode ser associada à produção de textos escritos com função social bem definida” (BATISTA et al., 2012, fasc. 1), buscamos nos PCNs orientações a respeito. Nos Parâmetros, lemos que, se o objetivo é que o aluno aprenda a produzir e interpretar textos, *a unidade básica de ensino não pode ser a letra ou a sílaba e, sim, o texto*. Porém, isso não significa que não sejam enfocadas palavras ou frases em situações em que seja necessário (BRASIL, 2000). Com relação a essa questão, os PCNs afirmam que

Um texto não se define por sua extensão. O nome que assina um desenho, a lista do que deve ser comprado, um conto ou um romance, todos são textos. A palavra ‘pare’ pintada no asfalto em um cruzamento, é um texto cuja extensão é a de uma palavra. O mesmo ‘pare’, numa lista de palavras começadas por ‘p’, proposta pelo professor, não é nem um texto nem parte de um texto, pois não se insere em nenhuma situação comunicativa de fato (BRASIL, 2000, p. 36).

O excerto corrobora as orientações do programa analisado, pois a palavra, como unidade de significado, pode se constituir em texto. Como vimos, o programa orienta os professores cursistas que proponham textos compostos por palavras, destacando que devem estar inseridos em situações significativas, comunicativas. Os PCNs trazem também uma breve análise dos textos para os leitores iniciantes, afirmando que,

Analisando os textos que costumam ser considerados adequados para os leitores iniciantes, novamente aparece a confusão entre a capacidade de interpretar e produzir discurso e a capacidade de ler sozinho e escrever de próprio punho. Ao aluno são oferecidos textos curtos, de poucas frases, simplificados, às vezes, até o limite da indigência (BRASIL, 2000, p. 36).

O trecho destacado nos leva a refletir sobre os textos que são geralmente ofertados às crianças no início do processo de alfabetização. Acreditamos que, talvez, pelo reconhecimento de que uma palavra pode constituir um texto em situação comunicativa, alguns profissionais tenham se apropriado dessa informação de modo equivocado, passando a ofertar textos curtos, simplificados ou mesmo simples listagens para observação de determinado grafema e/ou fonema. Devemos nos posicionar acerca do assunto, pois esse tipo de abordagem pode contribuir de modo

negativo para a formação de bons leitores. Como dito, não concordamos com as práticas que priorizam textos curtos e/ou empobrecidos às crianças, especialmente porque elas já são produtoras de textos orais. O papel da escola deveria ser o de fazê-las descobrir isso. O investimento da escola, acreditamos, deveria ser na adoção de uma proposta comprometida com a garantia de oportunizar a *todos* os alunos o acesso aos saberes linguísticos para o exercício da cidadania, independente de sua classe social.

Voltemos ao quadro para tecer reflexões acerca da subcapacidade *Planejar a escrita do texto considerando o tema central e seus desdobramentos*. O texto assinala a importância dessa subcapacidade, indicando que é possível planejá-la “antes mesmo de saber escrever”. A “coerência textual” diz respeito a esse planejamento e organização dos conteúdos do texto e deve ser desenvolvida na escola desde os primeiros anos. De acordo com os autores, o próprio convívio social proporciona às crianças “boas intuições” sobre como organizar ideias para a produção de textos orais, por exemplo. Como a organização em textos escritos é diferente, é preciso que seja feito um trabalho sistemático em relação ao tema na sala de aula.

Assim, esse planejamento pode se iniciar pela escolha do tema e seleção das ideias que poderão aparecer acerca do assunto. Nesse momento, é destacada a importância do professor como escriba em produções coletivas da turma e também a necessidade de levar em conta *para que* e *para quem* se está escrevendo e *em que* situação o texto será lido. Devemos ressaltar que são importantes os momentos em que o professor atua como escriba, porém acreditamos que mais importantes ainda são os momentos em que ele estimula seus alunos a escrever seus próprios textos.

Organizar os próprios textos segundo os padrões de composição usuais na sociedade também é uma subcapacidade apontada como útil e relevante. O texto indica que esse processo pode ser feito com o professor atuando como leitor dos mais diversos gêneros textuais, destacando aos alunos que os diferentes gêneros textuais se compõem de padrões estabelecidos nas práticas sociais e que têm *certa* estabilidade. Desse modo, acreditam os autores, esse tipo de ação incentivará os alunos a descobrir suas características. O professor deve atuar como escriba nas

produções coletivas, mas a criança também pode ser estimulada a descobrir esses padrões nas produções individuais.

A subcapacidade *Usar a variedade linguística apropriada à situação de produção e de circulação, fazendo escolhas adequadas quanto ao vocabulário e à gramática*, trata da importância de conscientizar às crianças de que grupos de falantes possuem características no modo de falar diferentes de uma região para outra, que existem diferenças entre grupos etários diversos, entre pessoas que frequentaram a escola e as que não frequentaram, entre outras, o que não caracteriza superioridade no discurso de cada um desses grupos.

O texto destaca que a escola é a instituição responsável “[...] por possibilitar a todos os cidadãos o domínio da variedade padrão da escrita da língua, para as práticas de leitura e de produção de textos” (BATISTA et al., 2012, fasc. 1, p. 51). Portanto, é função da escola apresentar a variedade padrão que tem maior prestígio social, é a chamada “língua padrão” ou “norma culta”, aos seus alunos. É a instituição encarregada pela sociedade de possibilitar a todos o domínio da variedade padrão escrita da língua, para as práticas de leitura e produção de textos. A criança precisa compreender, a depender da situação, qual variedade linguística deverá ser utilizada, pois, para ser tornar um usuário de escrita eficiente e independente, é preciso que se saiba planejar, escrever, revisar, avaliar e reelaborar seus próprios textos. É necessário que, desde os primeiros dias e primeiros textos, o professor invista nessa capacidade. Desse modo, essa atitude reflexiva vai gradativamente se tornando autônoma para cada criança.

Recorremos aos PCNs para buscar referências sobre o tema e encontramos também preocupação a respeito das variedades dialetais, pois é muito comum que as variantes linguísticas de menor prestígio sejam consideradas como inferiores ou erradas (BRASIL, 2000). Assim, o preconceito em relação às falas dialetais

[...] deve ser enfrentado, na escola, como parte do objetivo educacional mais amplo de educação para o respeito à diferença. Para isso, e também para poder ensinar Língua Portuguesa, a escola precisa livrar-se de alguns mitos: o de que existe uma única forma ‘certa’ de falar – a que se parece com a escrita – e o de que a escrita é o espelho da fala – e, sendo assim,

seria preciso ‘consertar’ a fala do aluno para evitar que ele escreva errado (BRASIL, 2000, p. 31).

Constatamos que o tema no texto analisado se aproxima da abordagem trazida pelos PCNs de Língua Portuguesa. No caso dos PCNs, o tema apresenta-se caracterizado como parte de um objetivo educacional maior, ou seja, o respeito à diferença. Caberá, então, à escola ensinar o aluno a utilizar a linguagem oral e escrita nas mais diferentes situações comunicativas, sem desconsiderar ou menosprezar, por exemplo, a variação dialetal usada por ele. Nessa direção, os autores do Pró-Letramento esclarecem que

Aprender a escrever inclui saber escolher a variedade adequada ao gênero de texto que se está produzindo, aos objetivos que se quer cumprir com o texto, aos conhecimentos e interesses dos leitores previstos, ao suporte em que o texto vai ser difundido (BATISTA et al., 2012, fasc.1, p. 51).

No tocante ao mesmo tema, Cagliari (1998) aponta que ensinar a norma culta é também uma preocupação da escola e deve começar na alfabetização. O autor esclarece ainda que essa deverá ser uma atividade secundária, tecnicamente falando, com relação à aprendizagem da leitura e da escrita, pois qualquer aluno pode alfabetizar-se perfeitamente sem precisar mudar o modo de falar de seu dialeto (CAGLIARI, 1998). Esclarece também que, quando um aluno é falante de um dialeto não aceito como norma culta pela escola, *não* precisa abandonar seu modo de falar para aprender a norma padrão.

Usar recursos expressivos (estilísticos e literários) adequados ao gênero e aos objetivos do texto é a subcapacidade que deve ser introduzida no primeiro ano e trabalhada e consolidada ao longo de todos os anos do ciclo. Está relacionada com a sensibilização lúdica para as rimas e o ritmo. É por meio da exploração dessa subcapacidade que as crianças podem, de acordo com o texto, aprender a *produzir, interpretar e apreciar a linguagem poética nos textos lidos e escritos em sala de aula*. Essa subcapacidade associa-se à capacidade *Reconhecer unidades fonológicas como sílabas, rimas, terminações de palavras etc.* apresentada no Quadro 5, que trata da *Apropriação do sistema de escrita* e nos remete à consciência fonética, como já explicitamos.

A última subcapacidade do quadro, *Revisar e reelaborar a própria escrita, segundo critérios adequados aos objetivos, ao destinatário e ao contexto de circulação previstos*, deve ser introduzida no 1º ano, trabalhada no 2º e consolidada somente no 3º, certamente, pela dificuldade que se estabelece no processo de revisão e reelaboração da escrita. O texto retoma o pressuposto de que tornar-se um “[...] usuário da escrita eficiente e independente implica saber planejar, escrever, revisar, avaliar e reelaborar os próprios textos” (BATISTA et al., 2012, fasc. 1, p. 52). Devido a essa complexidade e importância, tal capacidade deve começar a ser desenvolvida na escola desde os primeiros e mais simples textos que as crianças produzem. Os domínios da revisão, autoavaliação e reelaboração dos textos serão realizados primeiramente com a orientação do professor e, depois, gradativamente, devem tornar-se uma capacidade autônoma. Ao se tornar autônoma, o aluno será capaz de considerar diferentes dimensões de seus textos, levando em conta a adequação aos objetivos, ao destinatário, ao modo e contexto de circulação. Finalmente, solicita-se ao professor retomar os verbetes língua e ensino da língua; alfabetização; letramento; ensino da língua escrita; domínio das convenções gráficas; compreensão de textos para maiores esclarecimentos acerca do tema.

Assim, podemos dizer que o Quadro 7 indica as capacidades, conhecimentos e atitudes esperadas dos alunos do ciclo de alfabetização para a produção de textos. Destaca-se a importância de o aluno compreender e valorizar as funções sociais da escrita e a produção de textos escritos de gêneros diversos adequados aos objetivos, destinatário e contexto de circulação. Para isso, deve: organizar seu texto de acordo com convenções gráficas apropriadas, planejar sua escrita com orientação do professor, organizar seus próprios textos, usar recursos da língua e a variedade linguística adequada até, finalmente, ser capaz de revisar e reelaborar sua escrita. É um longo processo que dependerá muito da mediação pedagógica do professor envolvido. Nesse quadro, verificamos que os processos de alfabetização e letramento são trabalhados de forma mais equilibrada nas capacidades e subcapacidades esperadas dos alunos. A seguir, trataremos do quinto eixo, Desenvolvimento da oralidade, apresentado no Quadro 8.

5.5 QUINTO EIXO: DESENVOLVIMENTO DA ORALIDADE

A questão do desenvolvimento da língua oral dos alunos é destacada no texto como um ponto que passou a integrar as responsabilidades da escola recentemente e é compreendido como legítimo objeto de estudo e atenção, tanto da Linguística como da Pedagogia. Os autores afirmam que essa novidade, já incorporada nos documentos oficiais de orientação curricular, vem atender e oportunizar às crianças falantes de variantes linguísticas consideradas diferentes da “língua padrão” o direito de dominar essa variedade valorizada socialmente, sem menosprezar sua variante linguística, conforme vimos no quadro anterior que abordou a produção de textos. Nos PCNs (2000), essa questão já era considerada, pois

Expressar-se oralmente é algo que requer confiança em si mesmo. Isso se conquista em ambientes favoráveis à manifestação do que se pensa, do que se sente, do que se é. Assim, o desenvolvimento da capacidade de expressão oral do aluno depende consideravelmente de a escola constituir-se num ambiente que respeite e acolha a vez e a voz, a diferença e a diversidade. Mas, sobretudo, depende de a escola ensinar-lhe os usos da língua adequados a diferentes situações comunicativas (BRASIL, 2000, p. 49).

Desse modo, nos PCNs fica claro que *não* é papel da escola ensinar o aluno a falar, pois ele aprende a língua oral muito antes de chegar nesse espaço. A função da escola deve ser favorecer o desenvolvimento da expressão oral, oferecendo aos alunos um ambiente que lhes transmita confiança e ensine os usos adequados da língua nas diversas situações de comunicação. Isso quer dizer que não basta pedir que os alunos falem, as atividades de uso e reflexão sobre a língua devem ser contextualizadas. O Pró-Letramento trata a questão na mesma direção, como veremos. O desenvolvimento da oralidade é apresentado no Quadro 8, a seguir.

Quadro 8 – Desenvolvimento da oralidade

CAPACIDADES, CONHECIMENTOS E ATITUDES	1º ano	2º ano	3º ano
Participar das interações cotidianas em sala de aula:	I/T/C	T/C	T/C
escutando com atenção e compreensão	I/T/C	T/C	T/C
respondendo às questões propostas pelo(a) professor(a)	I/T/C	T/C	T/C
expondo opiniões nos debates com os colegas e com o(a) professor(a)	I/T/C	T/C	T/C
Respeitar a diversidade das formas de expressão oral manifestas por colegas, professores e funcionários da escola, bem como por pessoas da comunidade extra-escolar	I/T/C	T/C	T/C
Usar a língua falada em diferentes situações escolares, buscando empregar a variedade lingüística adequada	I	T	T/C
Planejar a fala em situações formais	I	T	T/C
Realizar com pertinência tarefas cujo desenvolvimento dependa de escuta atenta e compreensão	I	T	T/C

Fonte: Batista et al., fasc. 1, 2012

Como vemos, de modo geral, a maior parte das capacidades, conhecimentos e atitudes e as subcapacidades desse eixo devem ser introduzidas, trabalhadas e consolidadas no primeiro ano e trabalhadas e consolidadas nos anos seguintes: *Participar das interações cotidianas em sala de aula: escutando com atenção e compreensão, respondendo às questões propostas pelo(a) professor(a), expondo opiniões nos debates com os colegas e professor(a); e Respeitar as diversidade de formas de expressão oral manifestadas por colegas, professores, funcionários da escola, bem como por pessoas da comunidade extraescolar.*

Já as capacidades *Usar a língua falada em diferentes situações escolares, buscando utilizar a variedade lingüística adequada, Planejar a fala em situações formais e Realizar com pertinência tarefas cujo desenvolvimento dependa da escuta atenta e compreensão* devem ser introduzidas no 1º ano, trabalhadas no 2º,

trabalhadas e consolidadas no 3º ano, certamente por seu caráter mais elaborado e pela necessidade de mais tempo para apropriação por parte dos alunos.

Os autores iniciam as reflexões sobre o aspecto da oralidade apontando que a escola é o espaço onde a questão da formação da cidadania se consolidará, pois “[...] formar cidadãos aptos a participar plenamente da sociedade em que vivem começa por facultar-lhes a participação em sala de aula desde os seus primeiros dias na escola” (BATISTA et al., 2012, fasc. 1, p. 54), deve ser o foco da instituição escolar. A sala de aula um é espaço público e, por isso, pode contribuir efetivamente para que os alunos possam desenvolver formas de participação na sociedade. Para isso acontecer, será importante que o professor promova o desenvolvimento da capacidade de interagir verbalmente nos mais diversos ambientes e instituições. Nessa direção, consideramos relevante destacar que Geraldi (2006, p. 44) afirma que cabe ao professor de Língua Portuguesa “[...] oportunizar aos seus alunos o domínio de outra forma de falar, o dialeto padrão, sem que signifique a depreciação de forma de falar predominante em sua família, em seu grupo social, etc”.

O programa analisado aponta que, nos três primeiros anos do ensino fundamental, os alunos precisam lidar com a linguagem oral, escutando com atenção e compreensão, dando respostas e opiniões, falando de modo a serem entendidos, respeitando colegas e professores e sendo respeitados igualmente. Além disso, a organização da rotina diária, a produção coletiva de textos e a tomada de decisões coletivas contribuirão para o desenvolvimento da oralidade, de acordo com os autores. Os PCNs caminham na mesma direção, quando indicam que,

Além das atividades de produção, é preciso organizar situações contextualizadas de escuta, em que ouvir atentamente faça sentido para alguma tarefa que se tenha que realizar ou simplesmente porque o conteúdo valha a pena [...]. Mais do que isso, é preciso, às vezes criar um ambiente que convide à escuta atenta e mobilize a expectativa [...] (BRASIL, 2000, p. 52).

Portanto, o programa se aproxima das orientações dos PCNs no que diz respeito ao desenvolvimento da linguagem oral. O professor é quem terá o papel fundamental na organização dessas situações de escuta e de dizer para que ao aluno seja possibilitado o direito de envolver-se pela oralidade. Finalmente, podemos dizer que,

de forma global, o quadro que trata do desenvolvimento da oralidade sinaliza que é importante interagir verbalmente de acordo com as regras de convivência nos diferentes ambientes, buscando que os alunos fiquem atentos aos contextos das diversas situações comunicativas.

O texto alerta que a criança deverá aprender a adequar seu modo de falar às diferentes interações, por isso é necessário que essas capacidades sejam desenvolvidas na escola desde o primeiro dia de aula, buscando a apropriação por parte das crianças e respeitando a diversidade das formas de expressão no interior da escola ou fora dela. O programa destaca também que o desenvolvimento da oralidade envolve, além da capacidade de falar, a capacidade de saber ouvir com compreensão. Assim, as capacidades propostas no Quadro 8 são imprescindíveis ao eixo explorado, pois são de utilidade na vida do cidadão e possibilitarão *a todos a plena integração na sociedade*, de acordo com o texto.

O texto destaca a capacidade de *Planejar a fala em situações formais* e sugere ao professor que, por meio de atividades lúdicas, essa capacidade seja explorada. São apresentadas sugestões como: a simulação de jornais falados, entrevistas, debates na TV e rádio e apresentações em eventos escolares. Para o sucesso desse tipo de atividade, o professor precisa, juntamente com os alunos, planejar os objetivos, levando em conta as expectativas de quem os ouvirá e o ambiente onde acontecerá a proposta.

Finalmente, é apresentada a capacidade, conhecimento e atitude *Realizar com pertinência tarefas cujo desenvolvimento dependa de escuta atenta e compreensão*, que trata da escuta com entendimento. Para os autores, é um aspecto crucial para participação plena do cidadão na sociedade. É por meio da escuta atenta que ele será capaz de ouvir e entender jornais da TV e rádio, entrevistas, declarações de governantes e demandas de colegas e superiores no trabalho. Ao acompanhar a aula e compreender o que os colegas e o professor falam, o aluno já está exercitando essa capacidade. Em sala de aula, é possível desenvolvê-la pedindo, por exemplo, ao aluno que leia em voz alta textos diversos para depois realizar tarefas como escrever um resumo, responder a um questionário, jogar algum jogo, entre outros. Convém lembrar o que Geraldi (2006, p. 92) alerta sobre o diálogo e a

compreensão do aluno, pois “[...] na leitura, o diálogo do aluno é com o texto. O professor, mera testemunha desse diálogo, é também leitor, e sua leitura é uma das leituras possíveis”. Assim, por mais que o professor planeje as atividades com a finalidade de desenvolver a escuta e compreensão, a ele nunca será possível ter a devida dimensão do diálogo entre aluno e texto e, principalmente, compreensões possíveis de todos aqueles que também o ouviram.

Antes de concluir a leitura dos quadros que apontam os cinco eixos nos quais o programa se ancora, pensamos ser importante retomar nossa proposta no início do capítulo. Buscamos compreender como alfabetização e letramento se concretizam nas orientações ao professor cursista. Pelo que apresentamos nesse percurso analítico, apesar de a proposta eleger a indissociabilidade dos termos alfabetização e letramento na ação pedagógica do professor que trabalha no ciclo de alfabetização, os quadros não priorizam esse aspecto. Verificamos que as questões ligadas à alfabetização sobrepuseram-se muito aos aspectos associados ao letramento, especialmente nos Quadros 5 e 6, que tratam, respectivamente, da apropriação do sistema da escrita e da leitura. O Quadro 7, que expõe a produção de textos, apresenta certo equilíbrio entre as exigências ligadas à alfabetização e ao letramento. Já nos Quadros 4 e 8, que tratam da compreensão e valorização da cultura escrita e do desenvolvimento da oralidade, respectivamente, percebemos um acento maior no letramento, isto é, a busca pelos usos da língua nas práticas sociais.

Como vimos, a proposta adota o *letramento* como orientação do programa e prega a indissociabilidade entre alfabetização e letramento. Constatamos que os quadros propostos como currículo a ser adotado nos três anos iniciais do ensino fundamental apresentam aspectos vinculados às teorizações de Ferreiro (construtivismo), como a compreensão das diferenças entre escrita e outras formas gráficas e a compreensão da natureza alfabética do sistema de escrita.

Percebemos, materializadas nos quadros, várias regras de “decifração da escrita” chamadas assim por Cagliari (1998), como a compreensão da orientação e alinhamento da escrita, a segmentação dos espaços e pontuação, a categorização gráfica e funcional das letras e o conhecimento do alfabeto. Encontramos referência

também ao trabalho com a consciência fonológica e, conseqüentemente, com o método fonológico, quando se elege o reconhecimento de unidades fonológicas como sílabas, rimas, terminações de palavras etc. como um dos focos do trabalho. Observamos ainda que o programa toma muitas orientações dos PCNs para embasar a proposta de formação. Além disso, os quadros que estabelecem os eixos que orientam o programa e que estabelecem o currículo estão organizados por competências que devem ser trabalhadas ao longo dos anos iniciais do ensino fundamental.

Verificamos que o texto do programa, teoricamente, em alguns momentos, parece se aproximar dos estudos de Bakhtin no campo da linguagem, apesar de o filósofo não ter sido citado em nenhum momento.

Assim, a língua é apresentada como um sistema que tem como centro a “[...] interação verbal, que se faz através de textos ou discursos falados ou escritos” (BATISTA et al., 2012, fasc. 1, p. 9). Em Bakhtin (2009), o conceito de língua como interação verbal é a base de seus estudos e, nessa direção, a palavra constitui-se como produto da interação do locutor e do ouvinte. Os autores do programa destacam a importância do contexto no uso escrito ou falado da língua assim como Bakhtin (2009). Para esse autor, os contextos não estão justapostos de modo indiferente, mas se encontram em *situação de interação e conflito ininterrupto* o tempo todo.

Ao longo do texto do programa, os contextos de produção oral ou escrita apresentam-se ligados às situações de comunicação e/ou ambientes próprios, direcionando o trabalho docente à aplicação dos gêneros adequados às situações comunicativas. No que diz respeito à leitura, ao apresentar a concepção do programa, verificamos que os pressupostos preconizados por Bakhtin (2009) também parecem se concretizar quando a leitura é apresentada como atividade inserida no contexto social e relacionada com a produção de sentidos. Porém, ao longo do texto, todas essas teorizações são diluídas a tal ponto que não é possível identificá-las de modo concreto nas orientações dadas aos professores.

Todos esses apontamentos nos fazem perceber que o programa apresenta um ecletismo teórico, baseando-se em várias correntes teóricas. Nesse sentido, concordamos com Gontijo e Schwartz (2011a) quando afirmam que a conciliação de propostas com posições aparentemente opostas pode servir como estratégia para a perpetuação da hegemonia de determinadas formas de pensamento, haja vista a introdução do termo *letramento* como norteador das políticas públicas de alfabetização que não rompe com a concepção de linguagem proposta pelos defensores do construtivismo e do método fônico, cuja ênfase está no significante.

Para concluir esta parte, podemos afirmar que, a partir das análises feitas, há indícios que caminham para a comprovação de nossa tese de que, mesmo que alfabetização e letramento sejam apregoados como processos indissociáveis, o programa enfatiza aspectos relacionados com a apropriação do sistema de escrita tanto no currículo como na avaliação diagnóstica propostos. Assim, no próximo capítulo, buscaremos compreender como os eixos, capacidades, atitudes e conhecimentos se concretizam na proposta de avaliação diagnóstica apresentada pelo programa de formação e verificar se nossa tese pode ser comprovada ou não.

6 AVALIAÇÃO DA ALFABETIZAÇÃO E DO LETRAMENTO INICIAL

Este capítulo tem por finalidade compreender a proposta de avaliação diagnóstica apresentada pelo programa Pró-Letramento. A análise dessa proposta é importante, porque, por meio dela, entenderemos como os eixos, capacidades, conhecimentos e atitudes sugeridos nos eixos discutidos no capítulo anterior se constituem na avaliação, ou seja, verificaremos como as orientações do programa, a partir da premissa de indissociabilidade entre os conceitos de alfabetização e letramento, se concretizam nas enunciações acerca da avaliação. Nessa direção, buscaremos indícios que apontem para nossa tese de que a indissociabilidade entre alfabetização e letramento não se concretiza efetivamente no momento da proposta de avaliação encaminhada pelo programa.

Assim, tomaremos como objeto de análise o Fascículo 2 desse programa, intitulado *Alfabetização e letramento: questões sobre avaliação*³⁵ (BATISTA et al., fasc. 2 2012), que pretende aprofundar as reflexões apresentadas no primeiro fascículo, considerando os seguintes objetivos: analisar os significados dos processos de avaliação, de diagnóstico e de acompanhamento do processo de alfabetização; apresentar instrumentos e procedimentos pertinentes à avaliação da aprendizagem nos três primeiros anos do ensino fundamental, *com ênfase no processo de alfabetização*; apresentar possibilidades de intervenção em situações de dificuldades ou descompasso com as metas esperadas para assegurar avanços no processo; discutir a importância da avaliação do ensino e do trabalho da escola, simultaneamente à avaliação da aprendizagem. Considerando os objetivos apresentados e, de acordo com a nossa tese, podemos observar que o termo *letramento* não aparece citado entre os objetivos propostos, o que nos permite dizer que esse pode ser visto como mais um indício para a comprovação de nossa tese. Além disso, é afirmado que o processo de alfabetização será enfatizado, ou seja, a aquisição do sistema de escrita.

Primeiramente, no entanto, consideramos relevante contextualizar, por meio de um pequeno histórico, de que modo a avaliação tem sido pensada nacional e

³⁵ A equipe de autores do Fascículo 2 do Programa Pró-Letramento é composta por Antonio Augusto Gomes Batista, Ceris Salete Ribas da Silva, Maria das Graças Bregunci, Maria Lúcia Castanheira, Sara Mourão Monteiro. Todos esses professores também participaram da escrita do fascículo 1 e, à época, eram todos membros do Ceale (UFMG).

mundialmente. Como consequência desse contexto, trataremos também, de modo breve, do surgimento das avaliações em larga escala, de seus objetivos, de como têm se firmado no cenário educacional brasileiro e de como têm promovido a inserção da lógica empresarial no espaço escolar e a responsabilização dos professores em relação aos resultados apresentados, o que acaba por servir para atestar a qualidade das escolas avaliadas. Importante lembrar que o próprio programa analisado apresenta a Matriz de Referência do Saeb (Prova Brasil). Para nos auxiliar nesse percurso, tomamos as produções de Esteban (2002), Freitas (2007), Sordi e Luke (2009), Ball (2011), Ravitch (2011), Vianna (2014), Côco (2014) e Endlich (2014) que nos ajudaram a refletir sobre o assunto.

6.1 CENTRALIDADE DA AVALIAÇÃO NAS POLÍTICAS EDUCACIONAIS

Inicialmente, Freitas (2007) tece uma interessante reflexão acerca dos termos “medida”, “avaliação” e “informação educacional” para mostrar como esses conceitos estão imbricados quando se pensa em avaliação. Para ela, medida “[...] refere-se à determinação de atributos de alguma coisa, segundo determinadas regras, com o propósito de caracterizar sua posição ou resultado com a máxima precisão possível” (FREITAS, 2007, p. 4). Avaliação “[...] designa o ato, processo ou resultado de determinação de condição, qualidade, extensão, intensidade, valia de algo, que implica necessariamente julgamento e apreciação de mérito e valor, bem como uma orientação para a ação” (p. 4). Informação educacional “[...] diz respeito a dados de natureza estatística, acontecimentos e fatos sobre a educação escolar que podem informar tomadas de decisões relativas a uma linha de ação e a condutas estratégicas” (p. 4). Nessa direção, podemos perceber de que modo o uso da avaliação como medida para regular a educação se torna possível. Ambos os termos (avaliação e medida) “[...] se constituíram historicamente como práticas socioculturais reguladoras do pensar e agir humano” (p. 4) por isso sua capacidade reguladora é dinâmica e perpassada por contradições.

Esteban (2002) destaca outro aspecto relevante no papel dos docentes, no que concerne ao processo de avaliação, pois as avaliações realizadas por esses sujeitos acabam por determinar o sucesso ou o fracasso dos estudantes em sala de aula. A autora pontua ainda que a avaliação tem relação direta com a interpretação que o

professor faz das respostas dadas pelos alunos. É nesse contexto que as crianças, especialmente as advindas de meios socialmente mais desfavorecidos, tendem a dar respostas diferentes da norma estabelecida. Assim, as expectativas acerca dessas respostas acabam por distanciar-se da compreensão de que os enunciados são polifônicos, como preconiza Bakhtin em suas teorizações. Desse modo, o professor reproduz, muitas vezes, um discurso que busca a homogeneidade, em uma realidade sempre heterogênea. Nessa direção, Esteban (2002, p.103) afirma:

A dicotomia entre erro e acerto, conhecimento e ignorância, saber e não-saber é assumida como fio condutor da atividade escolar. A avaliação, demarcando fronteiras, facilita o isolamento dos sujeitos. A ação escolar fortalece o pensamento convergente, a subordinação às normas e a propagação das ideias de reprodução e de conformismo.

Assim, a avaliação acaba por associar aprendizagem à memorização e à repetição do que foi ensinado. Então, podemos afirmar, novamente, que o sistema escolar tenta criar uma igualdade impossível de se tornar viável. Desse modo, acaba por criar espaço para uma classificação que tende a imprimir valores e, muitas vezes, o isolamento dos sujeitos. O que se sabe deixa de ser importante e o rendimento dos avaliados acaba por se converter em uma qualidade para cada um deles. Concordamos com Esteban (2002) ao sinalizar que essa situação acabará por gerar uma forma de exclusão social e também a competição, que nos parece pouco saudável no espaço escolar.

Sordi e Luke (2009) lembram que a complexidade da avaliação está relacionada com a organização do trabalho escolar que reúne diferentes atores por suas diversas concepções, interesses e valores. Essas autoras não duvidam da importância da avaliação na promoção do desenvolvimento dos estudantes e no processo de qualificação da escola, pois, sem a avaliação, faltariam também evidências que “[...] permitam monitorar e interferir precocemente nas condições que prejudicam ou potencializam a obtenção dos objetivos educacionais pretendidos” (SORDI; LUKE, 2009, p. 314). Assim, avaliar alunos(as) é atividade inerente ao trabalho do professor e se constitui como parte da cultura escolar incorporada inclusive pelas famílias. Por isso, os estudantes envolvidos esperam juízos de valor emitidos pelos professores sem desenvolver pelo menos ações de

corresponsabilidade, o que contribui, certamente, para gerar a característica classificatória da avaliação.

Na mesma direção, Freitas (2007, p. 4) afirma que “[...] avaliar consiste em emitir um juízo de valor apoiado em dados e informações pertinentes (porque em estreita relação com as decisões às quais se pretende servir), tendo em vista produzir efeitos e resultados concretos”. Como consequência, a avaliação, aparentemente, tem sido muito utilizada mais recentemente para “cheçar” as práticas pedagógicas por meio, especialmente, das avaliações em larga escala, como veremos.

Nesse sentido, trazemos as ponderações de Esteban (2002), ao afirmar que os resultados da avaliação passam a ser vistos como explicação para o fracasso ou o sucesso escolar numa perspectiva simplesmente técnica. Além disso, transparece a dinâmica de exclusão e a concepção de homogeneidade em que se ancoram os resultados apresentados pelas avaliações externas que passam a ganhar espaço significativo no cenário educacional brasileiro e mundial recentemente.

É necessário, portanto, pensar para além das salas de aula, pois a avaliação, antes restrita ao espaço escolar, vai ganhando outras expectativas que se relacionam com as mudanças pelas quais a comunidade mundial tem passado. Endlich (2014, p.16) aponta nessa direção quando afirma que,

No contexto das políticas educacionais no Brasil e no mundo, a utilização dos testes padronizados tem crescentemente ocupado lugar de destaque, com perspectiva de impactos efetivos e potenciais para as práticas pedagógicas. No entanto, o sistema de avaliação externa tem sido criticado, principalmente, porque seus resultados tendem a responsabilizar o aluno pelo fracasso escolar e, além disso, tem levado professores a preparar a criança para o exame ao invés de ensinar, de forma ampla e crítica, os conhecimentos construídos ao longo da história humana.

Desse modo, é importante não perder de vista que a ampliação das expectativas em relação à avaliação tem gerado impactos nas práticas pedagógicas, pois os professores acabam voltando suas ações para a busca da “preparação das crianças” para as avaliações externas que classificarão seu trabalho e, em última instância, o sistema educacional. Sordi e Luke (2009, p. 315) afirmam que a avaliação relacionada com dados classificatórios,

[...] interfere no imaginário social que associa à avaliação práticas repetidas de exames externos que geram medidas, que viram notas que se transformam em signos, que se distribuem em mapas que permitem comparar, selecionar e, eventualmente, excluir pessoas/instituições [...]. O discurso da avaliação perde potência quando os sujeitos da relação e em relação desconhecem a natureza multifacetada deste fenômeno e tendem a valorizar resultados obtidos em circunstâncias pontuais, desconsiderando os processos em que se ancoraram.

Dessa forma, a avaliação se *despotencializa* quando se resume a apresentar dados e práticas que geram medidas/números que servirão somente para comparação entre pessoas/instituições, sem levar em conta sua natureza multifacetada e os processos que a constituem. É preciso entender a avaliação como uma estratégia organizadora de múltiplos olhares e ações para produzir melhorias (SORDI; LUKE, 2009). Como sabemos, a avaliação vem ganhando cada vez mais espaço nas políticas educacionais, o que tem ampliado sua interferência no cotidiano escolar. Por isso, os professores precisam desenvolver formas de lidar com a avaliação e com a nova lógica avaliativa, na qual o professor passa a ser também objeto de avaliação.

Nessa direção, Esteban (2002) salienta que o sistema de avaliação educacional tem sido aperfeiçoado com o objetivo de atender às crescentes demandas sociais e reduzindo ao máximo o investimento público, pois, como a população escolarizada cresceu muito, a avaliação educacional acaba por assumir funções de natureza econômica, como a distribuição dos recursos às instituições educativas e a regulação do acesso dos indivíduos ao mercado de trabalho.

Assim, a relação estabelecida entre exame, resultado e a promoção do aluno(a) acaba por fortalecer a competição mesmo no interior da escola. Por outro lado, a lógica da avaliação em forma de testes/exames não permite a observação do complexo desenvolvimento do processo de aprendizagem. Ao fragmentar o processo e reduzi-lo à aplicação de testes e/ou avaliações pontuais, a prática pedagógica tende também simplificar-se a um treinamento para a avaliação, o que torna mais difícil praticar a aprendizagem como ação permanente, constituída por progressos e retrocessos. Para que esse processo seja compreendido desse modo, seria preciso a transformação do sentido da aprendizagem escolar, ou seja, a aprendizagem entendida como ampliação dos saberes que os sujeitos possuem, (re)criando a necessidade de obter novos conhecimentos (ESTEBAN, 2002).

É relevante trazer para a discussão que, em outros contextos, a avaliação também se torna o foco de reflexões. Ball (2011) faz reflexões sobre como a avaliação tem sido tratada no Reino Unido e mostra que a escola tem sido apontada como causa dos problemas no desempenho dos estudantes “[...] substituindo ou emudecendo outras explicações relacionadas à inserção da educação nos contextos social e econômico” (BALL, 2011, p.85). O autor aponta as “teorias do gerenciamento” como mecanismo que legitima o exercício da autoridade tendo como instrumento o controle contínuo e funcional e os seres humanos como sujeitos a serem administrados por meio da avaliação. Ball (2011, p. 86) observa que a avaliação, ao colocar “[...] ênfase nos resultados mensuráveis também se articulou diretamente com o processo político de comodificação da educação envolvido na criação de um mercado educacional”.

Esse mercado ao qual se refere Ball (2011) sustenta a busca do desenvolvimento de métodos de avaliação que possam identificar professores “fracos” ou “inadequados”, o que gera um processo de incentivo e desempenho voltado para os profissionais da educação. Essa lógica acaba por apanhar esse profissional em uma “[...] armadilha, assumindo a responsabilidade por sua própria disciplinarização” (BALL, 2011, p. 86) e tira de foco aspectos indispensáveis associados à questão, como as condições de trabalho.

Do mesmo modo, Ravitch (2011) aponta como a lógica empresarial adentra as escolas nos Estados Unidos, especialmente a partir dos anos de 1990. Os professores e escolas passam a ser julgados por seu desempenho, um princípio básico do mundo empresarial, por meio dos resultados apresentados nas testagens elaboradas para medir o desempenho. A autora revela que as escolas que não tivessem um bom desempenho seriam fechadas, “[...] assim como uma corporação fecharia uma filial que continuamente produzisse retornos insatisfatórios” (RAVITCH, 2011, p. 23).

Parece-nos que a tendência é entender o aluno ou aluna como sujeito que deve ser moldado pela ação pedagógica e sua aprendizagem associada à observação de mudanças observáveis. De acordo com Vianna (2014), o papel da avaliação ganha novos contornos, passando de atividade, cujo foco era o aluno e os problemas de aprendizagem, para atividade de observação de grupos e, posteriormente, atividade

voltada para avaliação do próprio sistema educacional. Segundo Vianna (2014), essa mudança se deve a alguns fatores como: a tomada de consciência dos educadores dos problemas educacionais; a insatisfação desses profissionais quanto a currículos, programas, práticas de ensino e material didático, impostos ao contexto educacional; a reserva de muitos educadores e administradores em relação à qualidade do ensino em seus diferentes níveis e a aplicação de grandes investimentos financeiros na área educacional, sem que estudos de avaliação de custos e benefícios comprovem a sua influência na promoção da eficiência do processo instrucional.

Como vimos, a preocupação em buscar soluções para os problemas escolares via políticas de avaliação amplas e a consequente culpabilização dos profissionais envolvidos, por meio da lógica empresarial, têm sido frequentes em diferentes contextos mundiais, inclusive no Brasil. Concordamos com Sordi e Luke (2009, p. 318-319) ao afirmarem que

Começa a ter presença na vida das escolas – muito embora informações nem sempre capazes de produzir consequências no desenvolvimento da dinâmica institucional. Falta quem os consuma, atribuindo-lhes sentidos e produzindo sentidos novos a partir das evidências recolhidas. Disto resulta a manutenção dos mesmos níveis de desempenho das crianças que continuam sem aprender, embora cada dia mais avaliadas (melhor dizer ‘medidas’).

Assim, os números produzidos pelas avaliações tendem a ficar restritos em relatórios que não são explorados pelos envolvidos no processo (professores, alunos, famílias, gestores) e a chance de promover uma reflexão coletiva na escola acerca desses números é perdida. Porém, tais números acabam por gerar políticas que incidirão sobre a educação de modo geral e a função da avaliação passa a se resumir às medidas aferidas em tais relatórios, que tendem a penalizar as escolas (SORDI; LUKE, 2009).

Ao retomar a contextualização histórica da avaliação para compreender como a avaliação assume os contornos atuais, podemos dizer que, em nosso país, a preocupação com a avaliação para propiciar uma “medida objetiva do trabalho escolar” não é uma questão nova. Nos anos de 1930, especialmente, a partir do Estado Novo (1937-1945), ocorre um impulso na quantificação da educação com o objetivo de o governo planejar ações voltadas para “uma ordem social integral”.

Assim, a estatística passa a ser um critério técnico associado ao rendimento escolar que passa a adentrar a escola e as pesquisas em educação, de acordo com Freitas (2007). Então, provas são cada vez mais necessárias como diagnóstico para levantamento de dados que alimentarão as estatísticas. A autora afirma que essa tendência permanece nos anos 1940 e parte dos anos 1950, quando muitas pesquisas contemplaram temas relativos à avaliação da aprendizagem com enfoque nos indivíduos e a busca de elementos para orientação das políticas educacionais.

Teixeira³⁶ (2005, p. 35) tece reflexões sobre os dados estatísticos coletados afirmando que eles deveriam contribuir com a prática educacional e “[...] fornecer indicações e sugestões sobre o que deva cada mestre em cada situação observar e ver, para conduzir melhor o processo educativo”. Constatamos, assim, que a preocupação com o que fazer com os dados também não é recente.

No período de 1956-1964, foram realizados levantamentos e pesquisas fomentados no âmbito do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (Inep) que mapearam a administração das redes de escolas, informando sobre o seu funcionamento e resultados quantitativos do ensino (aprovação, repetência, evasão e matrícula). Essas informações resumiram-se aos debates do processo de normas jurídico-legais da educação, especialmente, no processo de elaboração da primeira LDB (Lei nº 4.024/1961).

Nos anos pós-1964 e anos 1970, o planejamento passou a ser um instrumento para manter a “ordem social”, o que gerou uma crescente centralização das decisões do Executivo. Assim, a educação passa a ser vista como instrumento importante no desenvolvimento do País. O planejamento passa a ter um estilo tecnocrático, que leva em conta diagnósticos precários. Foi desse modo que o planejamento educacional ganhou ênfase no planejamento governamental.

³⁶ O texto de Anísio Teixeira, “Administração pública brasileira e a educação”, foi produzido e publicado em 1956 na Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos e publicado novamente em 2005 na mesma revista (Disponível em: <<http://rbep.inep.gov.br/index.php/RBEP/article/viewFile/74/76>>. Acesso em: 15 maio 2015).

No início dos anos 1980, são realizadas as primeiras pesquisas sobre procedimentos de avaliação em larga escala, que versavam sobre o Edurural.³⁷ Na segunda metade dos anos de 1980, a avaliação ganha sentido como processo de compreensão da escola, articulando-se avaliação de aprendizagem com avaliação da escola no âmbito das pesquisas da pós-graduação. Porém, o que se observa é que a elaboração da política educacional acontecia sem se levar em conta o que se passava no *locus* de produção da pesquisa. Assim, “[...] pode-se dizer que o desenvolvimento da pesquisa em educação, promovida pelo Inep, concorreu para que se fossem estabelecendo no país percepções favoráveis à avaliação de larga escala e as demandas avaliativas” (FREITAS, 2007, p. 17).

Como visto, a educação passou a ser compreendida como instrumento para alcançar o desenvolvimento durante o período ditatorial. Consequentemente, o enfoque econômico dos processos de modernização da administração pública estendeu-se para as políticas de educação. Nessa direção, a Lei nº 5.692/1971 estabeleceu a avaliação como um dos componentes da assistência técnica da União aos sistemas estaduais de ensino e do Distrito Federal, que incluía acompanhamento e avaliação dos planos e projetos educacionais da União (FREITAS, 2007).

Com o fim do regime militar, fica evidente a urgência do enfrentamento dos problemas sociais, econômicos e políticos do País e os novos desafios impostos pelas transformações mundiais. A avaliação passa a ser adotada como estratégia de modernização institucional e controle da efetivação de programas/projetos do Governo Federal. A “medida-avaliação” passa a ser considerada indispensável para o alcance dos objetivos de democratização e melhoria da qualidade do ensino.

Em 1987, o então ministro da Educação, Hugo Napoleão, demonstra interesse em criar, por meio do Inep, um programa externo de avaliação do ensino de primeiro grau (“Projeto Avaliação do rendimento de alunos de escolas de 1º grau da rede pública” - 1987-1989), com o objetivo de fornecer às Secretarias de Educação dados

³⁷ O EDURURAL foi o primeiro projeto de educação básica para o Nordeste. Foi viabilizado por meio de convênio entre o governo Banco Mundial em 1980. Esse programa incluía uma avaliação com vistas a determinar os fatores que influenciavam o rendimento escolar e estudar o custo-eficácia dos insumos educacionais do projeto, tendo sido realizado de 1981 até 1987.

sobre os problemas de aprendizagem escolar. Outras ações similares começam a surgir em alguns Estados como o Paraná, por exemplo.

Como resposta às demandas do Banco Mundial, em meados de 1988, Júlio Jacobo Waiselfisz³⁸ formula uma proposta de estruturação de um Sistema de Avaliação do Ensino Público de 1º grau (Saep). O objetivo desse sistema seria estabelecer em que condições se obtêm os melhores resultados e em que área realizar intervenções para melhorar o ensino-aprendizagem. Foi delineado assim, pela primeira vez no Brasil, um instrumento de regulação da educação básica que traria informação, medida e avaliação educacional, que se transformaria mais tarde no Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb).

No período de 1988 até 2002, verificamos a ampliação gradativa e consolidação da perspectiva de regulação de educação por meio de avaliações em larga escala. Nesse período, o Saeb foi criado, institucionalizado e consolidado e, com ele, instituiu-se a aplicação de exames nacionais e um sistema nacional de informação educacional que inclui o levantamento de dados estatísticos sobre a educação. Freitas (2007) busca os marcos constitucionais do complexo “medida-avaliação-informação” para tratar da questão e afirma que a Constituição Federal (CF) de 1988 e suas alterações realizadas com as emendas constitucionais nº 14 de 1996 e nº 19, de 1998, constituíram um ponto de partida para as análises. Nos arts. 206 e 209 da CF, podemos observar a inscrição na norma jurídica da exigência de qualidade do ensino, devendo esta ser garantida por meio de avaliações internas e externas. Importante destacar que essa reformulação legal para a educação ocorre em meio às reformas administrativas do Estado. Assim, de acordo com Côco (2014, p. 46),

As noções balizadoras dessas reformas tiveram como princípio conceitos como eficiência e modernização da administração pública. Como a educação é considerada uma questão de interesse de Estado, esta também deveria ser submetida à nova lógica de funcionamento do setor estatal. As

³⁸Professor formado em Sociologia pela Universidade de Buenos Aires e mestre em Planejamento Educacional pela Universidade Federal de Rio Grande do Sul. Coordenador da Área de Estudos sobre Violência da FLACSO - Faculdade Latino-Americana de Ciências Sociais. Já foi diretor de Pesquisa do Instituto Sangari, exerceu funções de coordenador regional da Unesco em Pernambuco, coordenador de Pesquisa e Avaliação e do setor de Desenvolvimento Social da Unesco/Brasil. Anteriormente, exerceu as funções de consultor e/ou especialista em diversos Organismos Internacionais do Sistema das Nações Unidas, como o PNUD, a OEA, o IICA e a Unesco (Disponível em: <<http://www.mapadaviolencia.org.br/autor.php>>. Acesso em: 16 maio 2015.

instituições de ensino, então, passaram a ter que demonstrar eficiência e qualidade dos serviços oferecidos à população. Dessa forma, a avaliação se configurou como uma estratégia importante para o gerenciamento e governo da educação.

Desse modo, observamos como a educação, por ser um setor importante para o Estado, adere a essa nova lógica de funcionamento. Além dessa regulamentação constitucional, Freitas (2007) aponta que, mesmo antes da conclusão da LDB nº 9.394/1996, o governo regulamentou essa avaliação. Essa regulamentação foi realizada a partir de medidas político-administrativas, como foi o caso do Plano Decenal de Educação para Todos (PDE) (1993-2003), elaborado como resposta à assinatura do Brasil ao compromisso assumido na Conferência Mundial de Educação para Todos, realizada em Jontiem, em 1990. O Plano Decenal reafirma a importância de investimentos na consolidação do Sistema de Avaliação da Educação Básica que estava em curso no Brasil.

Vale destacar que o Saeb foi se firmando como sistema de avaliação nacional da educação que levanta informações em períodos bianuais em todas as unidades da Federação. Em 2005, por meio da Portaria do MEC nº 931, o Saeb sofre novas reformulações. Essa portaria determina que o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica será composto por duas avaliações: Avaliação Nacional da Educação Básica (Aneb) e Avaliação Nacional do Rendimento Escolar (Anresc), conhecida como Prova Brasil.³⁹ A Aneb se caracteriza por ser uma avaliação em larga escala, externa aos sistemas de ensino público e privado, e levanta dados por amostragem que servem para avaliar os sistemas de ensino como um todo. A Anresc (Prova Brasil) é de natureza censitária, destinada às escolas públicas e tem por finalidade produzir indicadores por escolas urbanas e rurais.

Em 2007, o MEC lança o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb) a partir da articulação das informações obtidas nas avaliações em larga escala e do censo escolar. Esse índice sintetiza informações educacionais em termos de país, de estados, de municípios e por unidades de ensino. Além disso, aponta metas a

³⁹ Como informado, a Matriz de Referência Saeb – Prova Brasil – encontra-se junto ao material do Programa Pró-Letramento.

serem alcançadas pelas diferentes instâncias educacionais e que serão progressivamente ampliadas até o ano de 2022.

Importante sinalizar que Freitas (2007) analisa os resultados do Saeb no período de 1990 até 2001 e não verifica avanços que poderiam estar relacionados com a melhoria da qualidade educacional. A autora afirma que

[...] a realidade educacional não se deixa conhecer por inteiro, mesmo que disponha de um aparato regulador em expansão e contínua calibração. Num país que conta hoje com mais de 15 anos de efetivos esforços de regulação educacional também pela via da ‘medida-avaliação-informação’, a realidade escolar insiste em descortinar os estreitos limites dentro dos quais tal aparato opera, como as análises reducionistas que propicia (FREITAS, 2007, p.127-128).

Desse modo, verificamos que os resultados do Saeb não contribuíram, de fato, para mudanças esperadas pelos responsáveis pelos rumos da educação no País, pois, por mais que se tente regular a realidade educacional, há limites para mensurá-la. Em relação a esse aspecto, Ravitch (2011, p. 252, grifo nosso) faz uma interessante constatação sobre os testes aplicados nas escolas norte-americanas, afirmando que

[...] [os testes] *não podem mensurar o que mais importa na educação*. Nem tudo o que importa pode ser quantificado. O que é testado pode em última análise ser menos importante do que o que não é testado, como a habilidade de um estudante de encontrar explicações alternativas, levantar dúvidas, buscar o conhecimento por conta própria e pensar de forma diferente.

Consideramos necessária essa reflexão, pois, de fato, acreditamos que os testes não são capazes de quantificar determinados aspectos desenvolvidos na escola pelos estudantes. Muitos desses aspectos são os que mais importam para a vida dos alunos, pois vão para além dos muros da escola, isto é, são relevantes para suas vidas.

Freitas (2007) afirma que, no Brasil, o Estado foi difusor, indutor-mobilizador e também criador de condições propícias para a implantação dos sistemas de avaliação como estratégia de controle das instituições e seus resultados. Foi difusor de controle da educação básica por atuar no campo das legislações, do planejamento, do currículo e do material didático. Podemos dizer que é considerado indutor e mobilizador por motivar acordos, pactos, apoio técnico, produção de planejamento estratégico, disponibilizar cofinanciamento, exigir adesão e execução

de programas/projetos (CÔCO, 2014). Freitas (2007) indica que o Estado possibilitou a criação de uma série de condições legais que permitiram a parceria entre o setor público e o privado, especialmente em relação aos serviços de avaliação educacional. Podemos dizer que, no Brasil, a adoção da avaliação externa como política pública é um fenômeno mais recente, porém em expansão. Concordamos com Côco (2014, p. 53) quando conclui acerca do discurso sobre avaliação em larga escala, afirmando que é “[...] apresentada com potencial para indicar padrão de qualidade de ensino, pode servir para identificar os responsáveis pelos resultados e ainda pode ser utilizada como mecanismo de prestação de contas à comunidade em geral”.

Para refletir um pouco mais sobre as avaliações em larga escala e, considerando que nossa investigação envolve um programa de formação para professores dos anos iniciais do ensino fundamental com foco na alfabetização, trazemos também para o diálogo as contribuições da pesquisa de Endlich (2014), que se propôs a investigar a *Provinha Brasil*.⁴⁰ A pesquisadora constata que a avaliação sistêmica analisada por ela está fundada na lógica de princípios empresariais que pensam a educação como ferramenta de formação do capital humano e conclui:

Observamos que a *Provinha Brasil* não contraria essa lógica, mas a *reafirma*, primeiro por pensar a melhoria da qualidade da alfabetização a partir de aumento em níveis de proficiência de teste padronizado e, segundo, por suprimir o caráter político da alfabetização, difundindo seu ensino a partir do processo de aquisição da técnica da escrita complementado por seus usos meramente funcionais (ENDLICH, 2014, p. 165, grifo nosso).

Assim como a pesquisadora, consideramos imprescindível destacar que o caráter político da alfabetização não pode ser alijado de todo processo e, muito menos, reduzido à avaliação da aquisição de uma técnica que precisa ser complementada pelos usos funcionais da língua (letramento). Veremos posteriormente em nossas análises que, apesar de o Pró-Letramento postular a indissociação entre

⁴⁰ Avaliação foi criada pelo MEC em 2008, por meio do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE). Segundo o sítio do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, a *Provinha Brasil* permite aos professores e gestores obter mais informações que auxiliem o monitoramento e a avaliação dos processos de desenvolvimento da alfabetização, do letramento inicial e das habilidades iniciais em Matemática, oferecidos nas escolas públicas brasileiras (Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/web/provinha-brasil/provinha-brasil>>. Acesso em: 6 jun. 2015).

alfabetização e letramento, a matriz da avaliação diagnóstica que compõe o programa, em princípio, se distancia dessa proposta, como nossa tese sugere.

Para concluir esta parte, consideramos necessário destacar que a avaliação, com a inserção das avaliações em larga escala, como já apontamos, vai ganhando outros contornos. No lugar de servir de balizador para que as autoridades busquem investir em condições para o profissional de educação atuar, passa a resumir-se à busca por índices, promovendo o *ranqueamento* entre as escolas e responsabilizando, mais uma vez, somente o professor pelos resultados pouco satisfatórios. Nessa direção, concordamos com Sordi e Luke (2009, p. 332-333), ao tecerem considerações acerca do papel dos profissionais da educação nesse contexto:

Os profissionais da educação precisam se fortalecer, teórica e eticamente, para discutir com lucidez as relações macro e micro sociais que afetam a escola gerando regras de um jogo, nem sempre límpidas, mas nem por isso inexoráveis. Assumir posição de não indiferença frente às crianças e seu legítimo direito de aprender pode ser considerado sinal de um bom trabalho docente em tempos nos quais nunca se demandou tanto pela qualidade da escola ainda que a contrapartida tenha sido precarizar as condições de funcionamento deste estabelecimento e do trabalho docente.

Como as autoras, acreditamos que é de extrema importância que os profissionais da educação busquem um movimento dialógico entre seus pares para que se fortaleçam e compreendam as relações sociais que afetam a escola em tempos de busca pela qualidade da educação por meio da responsabilização do docente, sem que se considerem as condições precárias de trabalho.

Finalmente, abordaremos, na seção que se segue, a proposta de avaliação apresentada pelo Pró-Letramento, a partir das concepções postas pelos autores acerca do tema. No programa, além das concepções sobre avaliação, como já apontamos, os autores apresentam uma matriz de referência para a avaliação diagnóstica com sugestões de atividades com as quais buscaremos dialogar levando em consideração nossa tese.

6.2 PROPOSTA DE AVALIAÇÃO DO PRÓ-LETRAMENTO

Como mencionado, tomaremos como objeto de análise o Fascículo 2 do Pró-Letramento. Esse fascículo é constituído por uma unidade intitulada *Concepções*

atuais em relação à avaliação e a conclusão que apresenta a síntese da proposta. Além disso, possui um anexo composto por um texto que aborda a questão da avaliação diagnóstica, a proposta do programa para a matriz de referência para esse tipo de avaliação e apresenta sugestões de atividades para o professor realizá-la. Vale lembrar que a matriz de referência de Língua Portuguesa da Prova Brasil também compõe o suporte do programa de formação. Com essa configuração, inferimos que o programa é delineado de modo a levar os professores que participam a planejar suas ações pedagógicas voltadas para as exigências das matrizes propostas.

Ainda de acordo com o texto do Fascículo 2, na última década do século XX, a avaliação educacional passou a ter lugar central nas políticas públicas de educação no Brasil, com isso as ações e estratégias de avaliação têm sido ampliadas. Nos três primeiros anos de escolaridade, segundo os autores, a avaliação assume uma dimensão formadora fundamental, que acaba por representar uma fonte de informação para a formulação de práticas pedagógicas, “[...] uma vez que os registros feitos ao longo do processo ajudam a compreender e descrever os desempenhos e as aprendizagens dos alunos, com ênfase em progressões e nas demandas de intervenção” (BATISTA et al., 2012, fasc. 2, p.7). Nessa direção, segundo os autores do fascículo, duas dimensões têm sido associadas às ações avaliativas: a **dimensão técnica ou burocrática da avaliação**, que determina a promoção ou reprovação dos alunos, e a **dimensão formativa ou continuada da avaliação**, que tem função diagnóstica, processual, descritiva e qualitativa da aprendizagem dos alunos.

O texto do Fascículo 2 aponta que, apesar de propostas inovadoras, a avaliação continua representando uma fonte de muitas dúvidas, conflitos e contradições. Essa situação tem trazido à tona questionamentos quanto ao papel do professor na avaliação. O que o professor avalia? O que a criança aprende? Se não existe mais reprovação, por que avaliar ainda? O que se tem observado é que as fontes dessas perguntas têm duas origens. No caso da organização por séries, a reprovação acaba por gerar muitas vezes o abandono ou exclusão escolar. No caso da organização por ciclos, a “progressão continuada” tem sido equivocadamente associada à “progressão automática”, o que, teoricamente, tiraria o papel avaliativo

do professor. Esse fato criou uma nova forma de exclusão, pois as crianças permanecem na escola, mas não têm a garantia da aprendizagem das capacidades esperadas.

Nesse sentido, o texto destaca o crescente número de alunos que chegam ao final do ensino fundamental como analfabetos funcionais (BATISTA et al., 2012, fasc. 2). Essa constatação reforça, aparentemente, a ideia materializada no programa de que não basta alfabetizar; é preciso alfabetizar e letrar simultaneamente, pois muitos *analfabetos funcionais*, isto é, pessoas que dominam apenas algumas capacidades básicas relacionadas com a leitura e a escrita, têm saído das escolas.

Os autores da proposta enfatizam a avaliação como reguladora e orientadora do processo de aprendizagem com duas funções ou ações avaliativas inseparáveis: o *diagnóstico* e o *monitoramento*. No caso da *avaliação diagnóstica*, a busca é por duas questões básicas: a) Com quais capacidades (ou conhecimentos e atitudes) o aluno inicia determinado processo de aprendizagem? b) Até que ponto o aluno aprendeu ou cumpriu as metas estabelecidas, em termos de capacidades esperadas, em determinado nível de escolaridade?

O diagnóstico pode ser feito no início ou ao final do ano letivo, com o objetivo de se conhecer uma criança e/ou o perfil de uma turma. Mas, e o monitoramento? Para que incluí-lo nas ações avaliativas? O Fascículo 2 destaca a resposta a essa pergunta afirmando que “[...] monitorar o processo de alfabetização significa acompanhar e intervir na aprendizagem, para reorientar o ensino e resgatar o sucesso dos alunos” (BATISTA et al., 2012, fasc. 2, p. 9).

Assim, segundo o texto, podemos concluir que o monitoramento permite que o professor replaneje suas metas, assumindo uma *função preventiva*. O monitoramento deve ser feito ao longo do processo, para que seja possível que o aluno tenha novas oportunidades de aprendizagem. A partir da abordagem dada à avaliação pelo programa, algumas questões são apontadas como essenciais aos professores alfabetizadores:

- Até que ponto as experiências extraescolares dos alunos em relação à escrita têm sido consideradas como apoio para o trabalho desenvolvido em sala de aula?
- Até que ponto os alunos desenvolveram ou consolidaram determinadas capacidades em um certo nível ou etapa da série ou do ciclo?
- Até que ponto os progressos valorizados nas ações avaliativas estão sendo confrontados com outras produções dos alunos em momentos anteriores de seu processo de aprendizagem?
- Até que ponto as capacidades desenvolvidas ou aprendidas permitirão aos alunos acompanhar, com proveito, o nível ou patamar seguinte?
- Até que ponto os instrumentos ou procedimentos de avaliação selecionados e utilizados permitem captar, com indicadores descritivos, os progressos realizados pelos alunos em relação a essas capacidades? (BATISTA et al., 2012, fasc. 2, p. 10).

Dessa forma, o texto assinala que, a partir dessas questões, vários instrumentos têm sido utilizados pelos professores para orientar sua ação docente: observação e registro, provas operatórias,⁴¹ autoavaliação e portfólio.⁴² Além de todos esses instrumentos, existem também os que a escola elabora para informar dados à comunidade escolar (fichas, boletins, relatórios, históricos escolares etc.).

Concordamos com os autores do fascículo, quando afirmam que a conciliação dessas duas dimensões da avaliação é uma tarefa árdua e que exige permanente reavaliação do sistema e do projeto educacional. Daí a necessidade da construção de instrumentos mais sensíveis elaborados pelos próprios agentes das ações pedagógicas (BATISTA et al., 2012, fasc. 2, p14). Nessa direção, Esteban (2001), ao refletir sobre a avaliação, mostra toda essa complexidade envolvida. Assim,

Refletir sobre a avaliação, repensá-la em sua dinâmica, procurar os trajetos nos quais ela cotidianamente se (re)constrói, como parte de um processo coletivo, dialógico, imprevisível, complexo, cheio de lacunas, rupturas, imprecisões, conhecimentos, realizado por pessoas com expectativas, compromissos, conhecimentos, práticas, desejos, possibilidades, sonhos e vidas diferentes e mutáveis é, sem dúvida, um grande desafio (ESTEBAN, 2001, p. 15)

Dessa forma, além de todas essas nuances trazidas por Esteban (2001), em nossa opinião, é preciso que os sujeitos responsáveis por esse momento tenham alguma

⁴¹ São instrumentos que enfatizam operações mentais que envolvem os conhecimentos que estão sendo processados pelos alunos. São mais abertos e exigem interação direta com os alunos. Por exemplo: para sondar as hipóteses das crianças sobre a escrita, apresenta-se uma folha com oito divisões (ou oito cartões), pedindo que indiquem: a) o que se pode ler e o que não se pode ler; b) o que elas acham que está escrito; e c) as razões do agrupamento feito por elas (BATISTA et al., 2012, fasc. 2).

⁴² Organização e arquivo de registros das aprendizagens dos alunos, selecionados por eles próprios, com intenção de fornecer uma síntese de seu percurso de aprendizagem (BATISTA et al., 2012, fasc. 2).

noção sobre o que fazer com as informações coletadas nos processos de avaliação. Pensá-la de forma dinâmica e como parte de um processo coletivo e impreciso é realmente um grande desafio.

Para auxiliar nessa direção, o fascículo apresenta uma sugestão de ficha descritiva, que mostramos a seguir. Na sugestão de ficha apresentada, foram identificados três níveis de desempenho para se observar entre os 30 alunos da turma. O **nível 1** refere-se às capacidades ainda não desenvolvidas, o **nível 2** às capacidades em desenvolvimento (domínio parcial ou transição de níveis) e o **nível 3** relaciona-se com as capacidades já desenvolvidas pelos alunos. O texto esclarece ainda que cada escola deve definir a sua ficha, levando em consideração as capacidades valorizadas na proposta.

Imagem 2 – Ficha descritiva de desempenho dos alunos nas capacidades avaliadas

DESEMPENHO DOS ALUNOS NAS CAPACIDADES AVALIADAS	NÍVEL 1	NÍVEL 2	NÍVEL 3
	Nº ALUNOS	Nº ALUNOS	Nº ALUNOS
1. Compreende diferenças entre o sistema de escrita e outras formas gráficas de representação	3	2	25
2. Conhece o alfabeto e diferentes tipos de letras	3	5	22
3. Domina convenções gráficas (orientação, alinhamento, segmentação)	7	5	18
4. Reconhece unidades fonológicas (rimas, sílabas)	9	4	17
5. Domina a natureza alfabética do sistema	10	6	14
6. Utiliza princípios ortográficos nas relações (regulares) entre grafemas/fonemas	10	8	12
7. Lê e compreende palavras compostas por sílabas canônicas (consoante+vogal)	10	6	14
8. Lê e compreende frases com estrutura simples	10	6	14
9. Compreende globalmente um texto lido pelo(a) professor (a), identificando o assunto principal	5	3	22
10. Identifica diferenças entre gêneros textuais para localizar informações	11	9	10

Imagem 2 – Ficha descritiva de desempenho dos alunos nas capacidades avaliadas
(conclusão)

DESEMPENHO DOS ALUNOS NAS CAPACIDADES AVALIADAS	NÍVEL 1	NÍVEL 2	NÍVEL 3
	Nº ALUNOS	Nº ALUNOS	Nº ALUNOS
11. Infere informações a partir do texto lido pelo(a) professor(a)	10	12	8
12. Formula hipóteses sobre conteúdo de um texto	4	2	24
13. Lê com maior ou menor fluência	10	12	8
14. Escreve palavras familiares e memorizadas	3	2	25
15. Escreve palavras com grafia desconhecida	10	8	12
16. Escreve sentenças com pequena extensão	15	3	12
17. Reconta (oralmente ou por escrito) narrativas lidas pelo(a) professor(a)	18	2	10
18. Produz textos curtos	18	4	4

Fonte: Ceale, 2005.

Acreditamos que organizar uma ficha descritiva é uma boa opção, quando se tem ideia do que fazer com as informações que serão coletadas. Pensamos que a ficha precisa ser vista como instrumento que auxiliará no (re)planejamento das atividades pelo professor ou (re)orientação de sua proposta de trabalho a partir dos dados. Se o professor não estiver consciente disso, corre-se o risco de a ficha se transformar em mais um instrumento burocrático que poderá servir para penalizar as crianças com dificuldades em determinados aspectos, em vez de levar o professor a investir nos pontos que precisam ser revistos pelas crianças.

Assim, para exemplificar, ao observar a ficha apresentada como sugestão, o item 1 (*compreende diferenças entre o sistema de escrita e outras formas gráficas de representação*) indica que boa parte da turma está no nível esperado, o nível 3 (25 crianças), mas existem pelo menos três crianças que estão no nível 1 e duas que estão no nível 2. Pensamos que o professor deve planejar sua ação pedagógica para *todos* os alunos, sem desconsiderar as crianças cujas dificuldades foram identificadas. O que ele/ela pode fazer para que todas as crianças também cheguem ao nível 3? É preciso investir nas mediações, nas ações pedagógicas em relação a

essa capacidade específica para que essas crianças que ainda não se apropriaram da compreensão das diferenças entre o sistema de escrita e outras formas de representação consigam fazê-lo. Os itens observados devem ser analisados pelo professor nessa lógica, acreditamos.

Percebemos, também, ao examinar a ficha mais cuidadosamente, que as capacidades esperadas têm relação com basicamente dois dos quadros apresentados na proposta do programa: Quadro 5, que trata da apropriação do sistema de escrita, e o Quadro 6, que trata da leitura. O Quadro 7, que trata da produção de textos, só aparece contemplado, de certa forma, no último item (produz textos curtos). Os outros quadros apresentados pela proposta do Pró-Letramento ficam ausentes (Quadro 4 – compreensão e valorização da cultura escrita, e Quadro 8 – desenvolvimento da oralidade).

Não desconsideramos que esse tipo de ficha deve ser concebido de acordo com as expectativas em relação a cada turma, porém observamos que muitos aspectos considerados importantes pela proposta parecem ter sido deixados de lado. Devemos observar também que, talvez por se tratar de uma turma de 1º ano, as capacidades destacadas na ficha ficaram mais em nível de reconhecimento e identificação. Pouco se espera, aparentemente, da produção escrita da criança (escreve palavras familiares e memorizadas; escreve palavras com grafia desconhecida; escreve sentenças com pequena expansão; produz textos curtos), o que demonstra que o aspecto discursivo da língua acaba sendo deixado de lado.

Podemos afirmar, de acordo com o que vimos da proposta apresentada, que a ficha mostra mais aproximações com as expectativas postas pelo programa de formação do que distanciamentos. De modo geral, no 1º ano, de acordo com o programa analisado, espera-se que a criança conheça as diferenças entre sistema de escrita e outras formas de representação, conheça o alfabeto e domine as convenções gráficas, utilize os princípios ortográficos nas relações regulares entre grafemas e fonemas, compreenda globalmente um texto lido e consiga inferir informações de textos além de começar a escrever palavras, sentenças e produzir textos curtos.

Desse modo, verificamos que, ao priorizar na avaliação os processos de aquisição do código escrito, acabam sendo menos considerados outros aspectos (valorização da cultura escrita, oralidade e produção de textos) e, assim, a alfabetização acaba reduzida basicamente à codificação e decodificação, rompendo, aparentemente com a indissociabilidade entre alfabetização e letramento. Necessário pontuar que observamos na ficha aspectos que nos remetem ao letramento, limitando-se à identificação de gêneros, seus usos, identificação de informações no texto e inferências, porém, se comparados com os aspectos de aquisição, percebemos facilmente o quanto são menos enfatizados. A questão da produção de sentidos, tão importante, de acordo com nossa concepção, é deixada de lado, o que, certamente, empobrecerá as possibilidades para além do texto.

Ainda há outra reflexão necessária a respeito da ficha apresentada. O professor precisa estar ciente de que as capacidades não serão dominadas por todos os alunos ao mesmo tempo e na mesma etapa. Assim, de acordo com a proposta do Pró-Letramento, os alunos do ciclo terão, ao longo do tempo, chance de ter as capacidades, conhecimentos e atitudes previstas introduzidas, trabalhadas, retomadas e consolidadas, pois elas não são lineares, nem cumulativas. Para embasar teoricamente esse posicionamento, Batista et al. trazem informações acerca da zona de desenvolvimento proximal de Vygotsky para reflexão. Segundo os autores, esse conceito é de grande importância para o ensino e a aprendizagem por ser compreendido como a distância entre o que já se encontra consolidado no desenvolvimento da criança e os desempenhos possíveis ou as capacidades que ela poderá a vir desenvolver pela mediação de outros mais experientes ou com mais domínio em determinados conceitos ou habilidades – sejam eles adultos, sejam colegas (BATISTA et al. 2012, fasc. 2). Desse modo, as intervenções do professor são essenciais para auxiliar os alunos em suas dificuldades e promover a aprendizagem por meio de mediações que os ajudarão a avançar.

Os autores do Fascículo 2, ao trazerem Vygotsky para composição do texto, caminham na tentativa de conciliação de posições teóricas diversas. Como vimos, muitas contribuições de Ferreiro e Teberosky (1999) estão materializadas nos quadros que organizam o currículo esperado dos anos iniciais. Ao eleger muitas dessas contribuições como capacidades, conhecimentos e atitudes a serem

avaliados pelos professores, infere-se que a teoria psicogenética servirá de base ao programa de formação. Isso quer dizer que a criança passará por um longo processo de evolução, no qual “[...] raciocinou inteligentemente, emitiu boas hipóteses a respeito dos sistemas de escrita [...], superou conflitos, buscou regularidades, outorgou significado constantemente” (p. 290).

De acordo com essas autoras, o que a criança aprende “[...] é função do modo em que vai se apropriando do objeto, através de uma lenta construção de critérios que lhe permitam compreendê-lo” (FERREIRO; TEBEROSKY, 1999, p. 291). Assim, compreendemos que a criança passa a ser vista como protagonista do processo e é ela mesma responsável pela construção de sua aprendizagem. É nessa direção que percebemos a tentativa de conciliação entre as teorias, pois a noção de zona de desenvolvimento proximal trabalhada por Vygotsky se contrapõe à teoria psicogenética, ao afirmar que as crianças desenvolvem suas capacidades por meio da mediação com outros mais experientes.

O texto do Fascículo 2 ainda traz para o professor cursista alguns encaminhamentos que servirão de estratégias de intervenção na aprendizagem dos alunos, com base nas avaliações diagnósticas realizadas pelo professor, como vemos a seguir:

- reagrupamento dos alunos na própria classe, em horários específicos, para a realização de atividades monitoradas pelo(a) professor(a), em certos grupos, enquanto outros realizam atividades com maior nível de autonomia;
- reagrupamento de alunos em dias e horários previamente combinados, podendo envolver alunos de turmas diversas, para atendimento de atividades diferenciadas, acompanhadas ou monitoradas por professores(as) diferentes;
- reagrupamento de alunos para atendimento em tempo integral, levando em consideração o planejamento da escola e os recursos oferecidos pelo sistema ou pela rede de ensino pertinente; tais programas se revestem de maior significado nos contextos de atendimento de crianças de pouco acesso aos recursos da cultura escrita e do lazer, possibilitando-lhes a ampliação de vivências lúdicas, recreativas, esportivas e artísticas e o acesso a práticas ampliadas de letramento;
- atendimento de necessidades específicas dos alunos por meio de parcerias, trabalhos de voluntários e projetos pertinentes a cada rede ou comunidade escolar;
- atendimento diferenciado a grupos reduzidos e rotativos de alunos, organizados por nível de dificuldade, de acordo com as avaliações diagnósticas realizadas. Deve-se garantir, entretanto, que tais alunos não fiquem isolados de suas turmas de origem e que retornem a suas atividades coletivas e cotidianas (BATISTA et al., 2012, fasc. 2. p. 19).

As sugestões apresentadas nos remetem basicamente a reagrupamentos de alunos para realização de atividades monitoradas pelo professor e ressaltam que os alunos não devem ser isolados das suas turmas de origem, provavelmente, para que essas crianças não sejam estereotipadas como crianças em recuperação ou “fracas”, como muitas vezes acontece. Além disso, ressaltamos que esse tipo de atividade precisa ter o envolvimento de toda a equipe da escola para que a estrutura necessária (horários, disponibilidade de espaços etc.) para esse tipo de atendimento seja garantida. Não se pode perder de vista que o aluno é da instituição, não somente daquela turma e professora.

O programa destaca ainda a necessidade de o trabalho docente ser permanentemente avaliado, como já apontamos. Estabelece a necessidade de uma avaliação abrangente de todo o projeto da escola e das metas estabelecidas para os alunos e a comunidade, mostrando algumas reflexões para discussão entre os cursistas, apresentadas a seguir (BATISTA et al., 2012, fasc. 2, p. 21):

Quadro 9 – Atividade de reflexão e discussão

Atividade de reflexão e discussão:

Algumas questões adicionais podem continuar guiando essa reflexão, voltada para a avaliação do trabalho coletivo da escola e do projeto por ela proposto:

- A escola estabelece procedimentos e mecanismos de avaliação dos fracassos evidenciados ao longo do processo e do trabalho realizado em torno da alfabetização?
- Há proposição de Conselhos (de série ou de ciclo)? Quais são os segmentos da comunidade escolar representados nesses Conselhos? As progressões e dificuldades dos alunos são objeto de reflexão nessas instâncias?
- As decisões relativas a possíveis reagrupamentos de alunos são discutidas coletivamente entre os professores?
- A escola propicia recursos e oportunidades a alunos que apresentam dificuldades de aprendizagem? Quais são os programas atualmente oferecidos para essa finalidade?
- A escola implementa alguma proposta de inclusão de crianças com necessidades especiais? Avalia os recursos disponibilizados para fazer face às dificuldades daí derivadas? Investe na preparação de seus profissionais para atuação nessa área?

Fonte: Batista et al., fasc. 2, 2012

A partir das questões colocadas para reflexão (Quadro 9), verificamos que se apresentam grandes desafios. De acordo com os autores, é necessário (re)pensar muitas outras dimensões do processo de avaliação: avaliação dos projetos político-

pedagógicos e curriculares, de programas e inovações, avaliação institucional e avaliação do sistema (BATISTA et al., 2012, fasc.2).

Antes da finalização desta parte do texto, é apresentada uma síntese das metas para sistematizar a avaliação da escola, pela escola e por toda a comunidade escolar, tendo a alfabetização como eixo. Essas metas são as seguintes:

- * a consolidação do coletivo de educadores, como instância de reflexão, estudo, planejamento e avaliação das ações pedagógicas pertinentes a esse processo;
- * a valorização de experiências de sucesso em alfabetização, através de relatos de experiências, estudos de casos, realização de oficinas em torno de produções, projetos e portfólios, envolvendo professores(as) e alunos;
- * a reflexão crítica sobre o que já existe como acervo de práticas de avaliação utilizadas por professores e professoras, como base para qualquer redimensionamento proposto;
- * a análise de concepções avaliativas implícitas ou explícitas nos referenciais da escola, principalmente em seu projeto pedagógico-curricular, entendido como um documento que sistematiza as intenções e metas educativas da instituição;
- * a tomada de posição em relação às capacidades correspondentes aos objetivos de cada patamar dos anos iniciais do Ensino Fundamental, seja no sistema de ciclos ou no sistema seriado;
- * a tomada de decisão em relação aos critérios ou indicadores observáveis que serão utilizados nos instrumentos destinados à avaliação de cada etapa ou patamar;
- * a organização de conselhos escolares (de série ou de ciclo) como instâncias de ampliação da participação dos segmentos envolvidos no processo de ensino aprendizagem (educadores, alunos, pais);
- * o investimento na comunicação dos resultados dos alunos aos pais, de forma clara e acessível, abrangendo sempre o que foi consolidado, o que está em desenvolvimento e o que representa dificuldades;
- * o investimento na comunicação das metas de ensino alcançadas, a partir do planejamento proposto e da avaliação das aprendizagens, bem como das metas que serão objeto de novas ações (BATISTA et al., 2012, fasc. 2, p. 21).

Podemos dizer que, de modo geral, por todas as metas apresentadas, perpassa a ideia de responsabilidade de toda a equipe da escola, incluindo também a comunidade escolar. Ou seja, todos os sujeitos envolvidos têm sua parcela de contribuição para o sucesso da alfabetização das crianças. Em primeiro lugar, é preciso que se planeje. Além disso, que sejam valorizadas experiências de sucesso, que se redimensionem as práticas de alfabetização, que a comunidade escolar esteja envolvida e informada sobre os rumos do processo de alfabetização da escola de seus filhos. Enfim, a ideia é de um investimento coletivo e participativo em prol da

alfabetização das crianças da comunidade escolar. Nessa direção, a conclusão do Fascículo 2 aponta que

[...] cabe à escola e aos profissionais que alfabetizam, analisarem, para cada realidade, quais serão as condições aptas a garantir essas aprendizagens, levando em conta, como fator particularmente relevante, as experiências prévias dos alunos com a escolarização e sua familiaridade com a cultura escrita [...]. *O sucesso de um projeto pedagógico de alfabetização depende crucialmente do envolvimento dos profissionais comprometidos com a alfabetização* (BATISTA et al., 2012, fasc. 2, p. 23, grifos nossos).

Concordamos com a posição dos autores que acreditam que o sucesso de um projeto pedagógico de alfabetização depende do envolvimento dos profissionais da instituição. Apontam ainda o monitoramento das ações desenvolvidas pela escola como outro fator que auxiliará no sucesso do trabalho. Além disso, trazem uma importante demanda, com a qual também concordamos, para que o sucesso seja mais facilmente alcançado: a ampliação do tempo de planejamento para os professores, o que está diretamente relacionado com as condições de trabalho do profissional da educação. O texto destaca que o tema Planejamento será tratado no Fascículo 3. No entanto, não abordaremos, neste relatório, esse aspecto.

Como dito, o Fascículo 2 traz um anexo com uma proposta de matriz de referência para avaliação diagnóstica e sugestões de atividades para o professor usar no período de diagnóstico. Nossa intenção é analisar a proposta dessa matriz e as atividades sugeridas a fim de verificar como a proposta do programa se concretiza nessas orientações. Para que essa análise seja organizada de forma mais objetiva, apresentaremos a matriz de cada eixo proposto e, a seguir, exemplos de atividades que abordem aspectos similares para tecermos nossas observações sobre a proposta.

Antes de ser apresentada a matriz de referência da avaliação diagnóstica, o texto explica que ela discrimina conhecimentos e competências a serem avaliados e que sua finalidade é orientar a elaboração de estratégias ou questões de avaliação. A matriz é colocada como baliza para os professores no período da alfabetização e é fundamental, porque apresenta capacidades progressivas e diferenciadas quanto ao grau de complexidade. A proposta de indissociabilidade entre alfabetização e

letramento, orientação norteadora do programa, é destacada, por isso os focos principais da matriz baseiam-se nesses dois processos, de acordo com os autores. Assim,

O foco na alfabetização enfatiza a apropriação do sistema de escrita alfabético-ortográfico, bem como o desenvolvimento de capacidades motoras e cognitivas pertinentes a esse processo. O foco no letramento, como dimensão complementar e indissociável da alfabetização, privilegia aspectos relativos à inserção e participação do indivíduo na cultura escrita, abrangendo capacidades de uso do sistema de escrita e de seus equipamentos e instrumentos na compreensão e na produção de textos, em diversas situações ou práticas sociais (BATISTA et al., 2012, fasc. 2, anexo, p. 30).

Desse modo, fica claro ao leitor que a perspectiva eleita para o programa de formação é a do *letramento*. De acordo com os autores, é preciso criar situações efetivas de uso de escrita e leitura em sala de aula para que se possa saber como a criança se relaciona com a escrita no seu dia a dia (BATISTA et al., 2012, fasc. 2). Porém, para que esta articulação entre alfabetização e letramento seja concretizada, a matriz contempla somente três eixos ou domínios de capacidades: *Aquisição da língua escrita*, *Leitura e produção de textos*. Os eixos *Compreensão e valorização da cultura escrita* e *Desenvolvimento da oralidade* ficaram fora da matriz, o que nos parece contraditório, pois é como se os três eixos escolhidos fossem os que realmente importam, desconsiderando-se os outros dois que são eleitos pelo programa como eixos que também devem orientar o trabalho na alfabetização em todos os momentos, incluindo a avaliação diagnóstica.

A Matriz de Referência da Avaliação Diagnóstica para o eixo *Aquisição da língua escrita* é apresentada com seus respectivos descritores e os procedimentos de avaliação sugeridos no Quadro 10, a seguir.

Quadro 10 – Matriz de referência da avaliação diagnóstica – aquisição do sistema de escrita

Matriz de referência da avaliação diagnóstica AQUISIÇÃO DO SISTEMA DE ESCRITA		
Capacidades avaliadas	Descritores	Procedimentos de Avaliação
1 Compreender as diferenças existentes entre os sinais do sistema de escrita alfabético-ortográfico e outras formas gráficas e sistemas de representação.	Verificar se a criança faz distinções entre: letras e números; sinais do sistema de escrita alfabético-ortográfico, marcas ou sinais gráficos, como acentos e sinais de pontuação; outros sistemas de representação.	Exemplos de atividades: 1, 2, 3
2 Conhecer o alfabeto e os diferentes tipos de letras	Verificar se a criança identifica as letras do alfabeto e se faz distinção entre as letras de imprensa maiúscula e minúscula, e a cursiva maiúscula e minúscula. Evidentemente, as distinções entre os tipos de letras constituem etapas mais avançadas do domínio da língua escrita.	Exemplos de atividades: 4, 5, 6, 7
3 Dominar convenções gráficas: - orientação da escrita; - alinhamento da escrita; - segmentação dos espaços em branco e pontuação.	Verificar se a criança reconhece: - a direção correta da escrita (esquerda/direita, de cima/para baixo) e utiliza corretamente a folha (pautada ou não, de acordo com o planejamento do professor); - as formas gráficas destinadas a marcar a segmentação na escrita (espaçamento entre palavras e pontuação).	Exemplos de atividades: 8, 9, 10
4 Reconhecer palavras e unidades fonológicas ou segmentos sonoros como rimas, sílabas (em diversas posições) e aliterações (repetições de um fonema numa frase ou palavra)	Verificar se a criança identifica: - as rimas, as sílabas e sons existentes no início, no meio e no final de palavras compostas com sons semelhantes e diferentes (atenção: sons e sílabas no início de palavra são mais facilmente reconhecidos; a tarefa é mais difícil quando se localizam no meio da palavra); - a segmentação oral de palavras em sílabas; a segmentação oral de frases em palavras.	Exemplos de atividades: 11, 12, 13, 14, 15, 16
5 Dominar a natureza alfabética do sistema de escrita	Verificar se a criança compreende o princípio alfabético que regula o sistema de escrita do português, ou seja, se sabe que nosso sistema de escrita representa "sons" ou fonemas e não sílabas, por exemplo.	Exemplos de atividades: 17, 18, 19

Fonte: Batista et al., fasc. 2, 2012

Como observamos no quadro, são apresentadas as capacidades que devem ser avaliadas, os descritores e os números correspondentes aos exemplos de atividades

propostas como sugestão ao professor para avaliar as capacidades no eixo Aquisição do sistema de escrita. Comparando-se a matriz que trata da *Aquisição do sistema de escrita* com o Quadro 5 da proposta de currículo materializada no programa, percebemos que todas as capacidades, conhecimentos e atitudes esperados estão contemplados. Verificamos que foram agrupados nas capacidades avaliadas todas as capacidades, conhecimentos e atitudes e as respectivas subcapacidades que constam do Quadro 5. Para exemplificar, a capacidade, conhecimento e atitude *Conhecer o alfabeto* e suas subcapacidades *Compreender categorização gráfica e funcional das letras*, *Conhecer e utilizar diferentes tipos de letras* aparecem juntas na capacidade avaliada 2 – *Conhecer o alfabeto e os diferentes tipos de letras*.

Trazemos, a seguir, alguns itens de avaliação propostos para esse eixo. Verificamos que os quatro primeiros estão relacionados com a capacidade número 1 da matriz de referência (Compreender as diferenças existentes entre os sinais do sistema de escrita alfabético-ortográfico e outras formas de representação). A criança, por meio da observação e manuseio de diversos suportes, identificará aspectos que distinguem os sistemas de escrita e outros sistemas de representação. As atividades números 1, 2 e 3 são apontadas como tendo relação com a capacidade 1 da matriz e são apresentadas a seguir:

Quadro 11 – Atividades sugeridas 1, 2 e 3

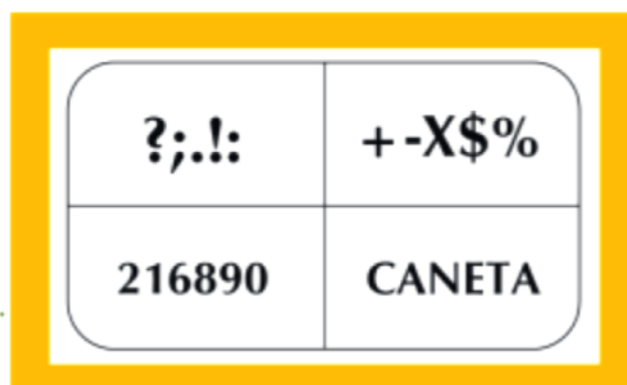
Atividade 1

Professor (a), apresentar à criança diferentes suportes (livros, revistas, jornais, folhetos, cartões e outros) para que, folheando esses suportes, ela possa apontar aspectos que distingam o sistema de escrita de outros sistemas de representação.

Atividade 2: Observe o quadro abaixo

Use o lápis para colorir de:

- azul o quadrinho com **números**;
 - vermelho o quadrinho com uma **palavra**;
 - amarelo o quadrinho com os sinais de **pontuação**.
-

**Atividade 3: Observe o quadro abaixo**

Marque com X onde há desenhos.

Faça um traço onde há palavras escritas.

Pinte de vermelho onde está escrita a palavra "borboletinha"



Fonte: BATISTA et al., fasc. 2, 2012

As atividades números 4, 5, 6 e 7, apresentadas nos Quadros 12 e 13, relacionam-se com a capacidade número 2 da matriz (Conhecer o alfabeto e os diferentes tipos de letras). Nessas atividades, as percepções auditiva e visual são requeridas, pois ao professor caberá ler para que seus alunos ouçam, reconheçam as letras ditadas e façam as marcações solicitadas. A criança também precisará compreender a categorização gráfica das letras.

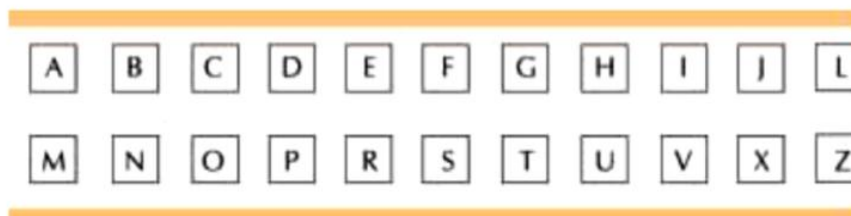
Quadro 12 – Atividades sugeridas 4 e 5

Atividade 4

Ao lado você encontra letras do nosso alfabeto e outros sinais gráficos. Circule todas as letras que aparecem no quadro.

**Atividade 5**

Observe as letras do nosso alfabeto que estão escritas nos quadrinhos abaixo e faça o que seu (sua) professor (a) vai ler.



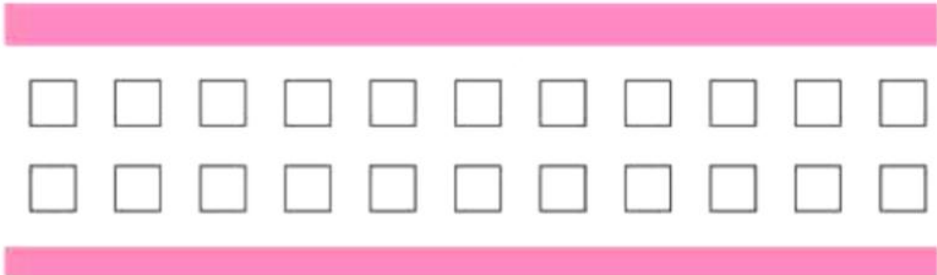
Professor(a), peça aos alunos que:

- circulem as letras C-E-O-Q-T
- façam um traço nas letras A-F-H-N-V
- façam uma cruz nas letras B-L-R-Z-M-X

Quadro 13 – Atividades sugeridas 6 e 7

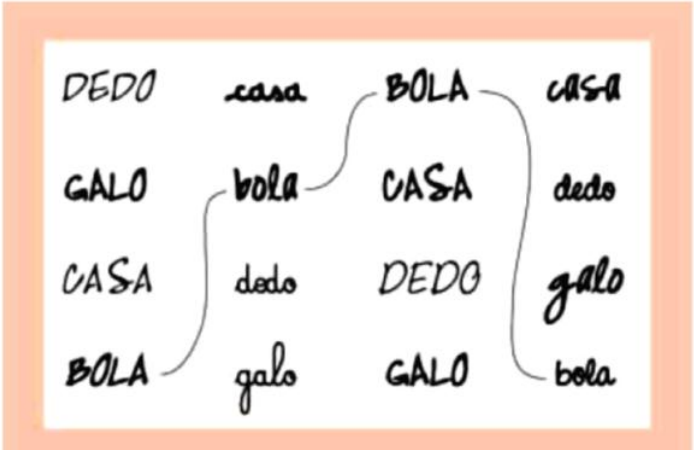
Atividade 6

Escreva nos quadrinhos abaixo as letras que seu (sua) professor (a) ditar. Se você não souber alguma letra, deixe o quadrinho vazio.



Atividade 7

Leia as palavras da primeira coluna, com ajuda do(a) professor(a). Ligue as palavras iguais em cada coluna, como no modelo.



Fonte: Batista et al., fasc. 2, 2012.

A capacidade número 3 (Dominar convenções gráficas) é contemplada nas atividades sugeridas de números 8, 9 e 10. Percebemos a utilização de textos de fácil memorização, o que facilita a leitura pela criança. As atividades atendem mais ao que se espera da aquisição do sistema de escrita, com a leitura dos versos, com o foco nas palavras e sua escritura (ditado) do que à proposta de alfabetizar letrando. As quadrinhas que pouco são utilizadas em nosso dia a dia acabaram se transformando atualmente em textos para alfabetizar pela facilidade e sonoridade.

Quadro 14 – Atividades sugeridas 8, 9 e 10

Atividade 8

Você conhece a quadrinha ao lado? Leia para seu (sua) professor(a).

*Você pensa que sabe tudo
Borboleta sabe mais
Ainda de perna para cima
Coisa que você não faz*

Atividade 9

Leia a quadrinha ao lado com a ajuda de seu professor ou professora:
Circule cada palavra da quadrinha.

REI CAPITÃO
SOLDADO LADRÃO
MOÇA BONITA
DO MEU CORAÇÃO

Atividade 10

Entregar uma folha de papel em branco, ditar uma frase para ser escrita. (Ex.: Eu gosto de brincar.)

Fonte: Batista et al., fasc. 2, 2012.

As atividades números 11 a 16, apresentadas nos Quadros 15 e 16, contemplam a capacidade avaliada número 4 (Reconhecer palavras e unidades fonológicas ou segmentos sonoros, como rimas, sílabas (em diversas posições) e aliteraões (repetições de um fonema numa frase ou palavra)). As atividades trabalham com a linguagem oral/percepção auditiva com a finalidade de a criança perceber os segmentos sonoros. O professor também deve ler as palavras, solicitando que os alunos reconheçam ou não palavras que terminem com os sons ou rimas solicitados.

Quadro 15 – Atividades sugeridas 11, 12 e, 13

Atividade 11

Realizar oralmente a atividade lúdica “Lá vai uma barquinha carregadinha de...”, pedindo para cada criança da turma ou do grupo completar a frase com palavras terminadas em -ão, -eza, -ol, -inha, etc.

Atividade 12

Realizar oralmente atividades lúdicas como “Macaco mandou falar só palavras começadas com...” (Em momentos mais avançados do processo de alfabetização, o comando poderá ser para escrever as palavras, de modo a explorar as relações entre grafemas e fonemas.)

Atividade 13

Ler as seqüências de palavras para os alunos e pedir que identifiquem a palavra que não termina com os mesmos sons ou rimas.

1- sapateira – torneira – bola – cadeira

2- coração – limão – banana – sabão

3- panela – colher – janela – canela

Fonte: Batista et al., fasc. 2, 2012

Quadro 16 – Atividades sugeridas 14, 15 e 16

Atividade 14

Ler para os alunos cada par de palavras e pedir que digam quais pares combinam

- 1- gato – cachorro
- 2- anel – chapéu
- 3- borracha – lápis
- 4- meia – areia
- 5- pão – café
- 6- limão – chão
- 7- uva- luva
- 8- sapato – pé

Atividade 15

Pedir que as crianças digam uma palavra parecida com a palavra que vai ser falada.

Pão
Boneca
Cadeira

Atividade 16

Ler para os alunos cada par de palavras e pedir que indiquem os pares que começam com o mesmo som.

- 1- chinelo – chave
- 2- abacate – amarelo
- 3- arroz – feijão
- 4- sabonete – cidade
- 5- meia – sapato
- 6- macaco – menino
- 7- lua – rua
- 8- faca – formiga

As atividades números 17, 18 e 19, apresentadas no Quadro 17, estão relacionadas com a capacidade avaliada número 5 (Dominar a natureza alfabética do sistema de escrita). As atividades propõem que o aluno ouça o professor para reconhecer palavras e anotar palavras ditadas por ele.

Quadro 17 – Atividades sugeridas 17,18 e 19

<p>Atividade 17</p> <p>Apresentar para as crianças uma folha com as palavras abaixo e pedir que elas façam um X onde estiver escrita a palavra BOI. (exemplo de instrução falada pelo(a) professor(a): “faça um X onde está escrita a palavra boi.”)</p> <div style="background-color: yellow; padding: 10px; text-align: center;"> <p>PERNILONGO</p> <p>BOI</p> <p>FORMIGA</p> </div>													
<p>Atividade 18</p> <p>Escreva nas linhas abaixo as palavras que seu(sua) professor(a) vai ditar.</p> <table style="width: 100%; border: none;"> <tr> <td style="width: 50%;">1 _____</td><td style="width: 50%;">7 _____</td></tr> <tr> <td>2 _____</td><td>8 _____</td></tr> <tr> <td>3 _____</td><td>9 _____</td></tr> <tr> <td>4 _____</td><td>10 _____</td></tr> <tr> <td>5 _____</td><td>11 _____</td></tr> <tr> <td>6 _____</td><td>12 _____</td></tr> </table>		1 _____	7 _____	2 _____	8 _____	3 _____	9 _____	4 _____	10 _____	5 _____	11 _____	6 _____	12 _____
1 _____	7 _____												
2 _____	8 _____												
3 _____	9 _____												
4 _____	10 _____												
5 _____	11 _____												
6 _____	12 _____												
<p>Atividade 19</p> <p>Escreva nas linhas abaixo palavras que você sabe escrever sozinho:</p> <table style="width: 100%; border: none;"> <tr> <td style="width: 50%;">• _____</td><td style="width: 50%;">• _____</td></tr> <tr> <td>• _____</td><td>• _____</td></tr> <tr> <td>• _____</td><td>• _____</td></tr> </table>		• _____	• _____	• _____	• _____	• _____	• _____						
• _____	• _____												
• _____	• _____												
• _____	• _____												

Anotar o texto que será ditado pelo professor parece-nos uma atividade artificial para que a criança demonstre seus conhecimentos sobre a língua, pois o aspecto da compreensão do texto, por exemplo, acaba sendo prejudicado quando a criança precisa se preocupar em registrar as palavras corretamente. Além disso, a forma como falamos é bastante diferente da forma como escrevemos. Assim, se o professor fizer a leitura de modo natural e a criança ainda não tiver consciência da segmentação de palavras, seu texto será prejudicado. Do mesmo modo, se o professor fizer uma leitura artificial, articulando os fonemas bem devagar para as crianças anotarem, corre-se o mesmo risco.

As atividades números 20 e 21, apresentadas no Quadro 18, tratam da capacidade avaliada 6 (Dominar relações entre grafemas e fonemas, sobretudo aquelas relações que são regulares).

Quadro 18 – Atividades sugeridas 20 e 21

<p>Atividade 20</p> <p>Escreva uma lista com quatro brincadeiras que você conhece.</p> <hr/> <hr/> <hr/>
<p>Atividade 21</p> <p>Escreva nas linhas abaixo o texto que seu (sua) professor(a) vai ditar.</p> <hr/> <hr/> <hr/>

Fonte: Batista et al., fasc. 2, 2012.

Como vimos, a atividade 20 busca avaliar a partir de palavras que, no caso, retratam quatro brincadeiras que a criança gosta. Apesar de as palavras estarem ligadas ao universo infantil, acreditamos que esse tipo de atividade reforça a ênfase na

alfabetização entendida como aprendizagem da codificação e decodificação e deixa a perspectiva do letramento isolada, apesar de o programa indicar a indissociabilidade dos termos. A atividade 21 solicita a escrita de um texto pelo aluno, porém essa escrita é a partir de texto ditado pelo professor.

Podemos dizer que a matriz de referência no eixo *aquisição do sistema de escrita* buscou atender às capacidades de acordo com os descritores propostos. Porém, consideramos que se distancia da proposta apresentada pelo programa de formação de “alfabetizar letrando”, quando propõe atividades que priorizam a escrita de palavras e letras soltas, muitas vezes de forma descontextualizada, ou seja, sem ênfase à função social da escrita.

O próximo eixo da matriz, a *Leitura*, é apresentado no Quadro 19, a seguir.

Quadro 19 – Matriz de referência – Leitura

LEITURA		
Capacidades avaliadas	Descritores	Procedimentos de Avaliação
7 Ler e compreender palavras compostas por sílabas canônicas e não canônicas.	Verificar se a criança é capaz de ler palavras compostas por diferentes estruturas silábicas, considerando-se as disposições de consoante (C) e vogal (V): CV - padrão silábico canônico: (ex: sí-la-ba) V - (ex: a-ba-ca-te) CVC - (ex: tex-to, ve-ri-fi-car) CCV - (ex: pa-la-vra).	Exemplos de atividades: 22, 23, 24
8 Ler e compreender frases.	Verificar se a criança é capaz de compreender frases com estrutura sintática simples (ex: “O menino comprou muitas balas ontem” é mais simples que “Ontem, muitas balas foram compradas pelo menino”.)	Exemplos de atividades: 25
9 Compreender globalmente o texto lido, identificando o assunto principal.	Verificar se a criança é capaz de identificar o assunto de que trata um texto e de dizer como ele é abordado.	Exemplos de atividades: 25, 26 e 27

Quadro 19 – Matriz de referência – Leitura (conclusão)

LEITURA		
Capacidades avaliadas	Descritores	Procedimentos de Avaliação
10 Identificar diferenças entre gêneros textuais e localizar informações em textos de diferentes gêneros.	Verificar se a criança utiliza diferentes estratégias de leitura adequadas ao gênero textual e ao suporte em que o texto é veiculado, bem como se utiliza conhecimentos sobre diferentes gêneros de textos para localizar informações.	Exemplos de atividades: 27, 28, 29 e 30
11 Inferir informações.	Verificar se a criança é capaz de associar elementos diversos, presentes no texto ou que se relacionem à sua vivência, para compreender informações não explicitadas no texto.	Exemplos de atividades: 31, 32, 33 e 34
12 Formular hipóteses sobre o conteúdo do texto.	Verificar se a criança formula hipóteses sobre o assunto de um texto com apoio de elementos textuais e contextuais, como: manchete, títulos, formatação do texto e imagens.	Exemplos de atividades: 33 e 35
13 Ler com maior ou menor fluência.	Verificar se a criança lê escandindo e com hesitações ou se é capaz de realizar leitura oral de palavras, sentenças e textos com fluência, expressando compreensão do que lê.	Exemplos de atividades: 36

Fonte: Batista et al., fasc. 2, 2012

Algumas das atividades sugeridas para o eixo *leitura* (números 22 a 26), apresentadas nos Quadros 20, 21 e 22, giram novamente em torno de ditado de textos e observação de palavras. Vemos também frases apoiadas em ilustrações e em gêneros textuais cujas características devem ter sido trabalhadas para facilitar a leitura pela criança. Percebemos ainda que as perguntas feitas nas atividades propostas para identificar a compreensão do texto pela criança são de fácil localização e não permitem a exploração de outros possíveis sentidos para a leitura. Pensamos ser uma perda de oportunidade de buscar a produção de sentidos pelas crianças.

Quadro 20 – Atividades 22 e 23

Atividade 22

Professor (a), escolha um dos textos apresentados a seguir para ditar aos seus alunos.

Texto 1:**O menor cão do mundo**

O menor cachorro que já existiu no mundo era do tamanho de uma fita cassete. Quando ficou adulto, ele media seis centímetros de altura e dez centímetros de comprimento. Era da raça Terrier. Em vez de caçar gatos, fugia deles. Pensavam que era um camundongo.
(Folha de São Paulo, Caderno Folhinha, 02/03/1991)

Texto 2:**Dona Barata**

A Barata diz que tem
sete saias de filó.
É mentira da barata
que ela tem
é uma só.
A Barata diz que tem
um anel de formatura.
É mentira da barata
que ela tem é casca dura.

(Cantiga de domínio popular)

Atividade 23

Observe as fichas de palavras ao lado.

Há cinco palavras em cada uma. Faça uma cruz nas palavras que seu (sua) professor(a) vai ler para você.

1 JABUTICABA BANANA UVA LARANJA LIMÃO	2 MACACO MICO LEÃO CAVALO COBRA
3 PEDREIRO MÉDICO BOMBEIRO PROFESSOR ENGENHEIRO	4 DEDO OMBRO CABEÇA PÉ PERNA

Quadro 21 – Atividades 24 e 25

Atividade 24

Faça um círculo em volta da palavra que corresponde à figura.

BICICLETA
BOTINA
BONECA



BOLA
COLA
MOLA



CAMINHÃO
CACHORRO
CARRO



ABELHA
ABACAXI
AMOR

**Atividade 25**

Leia para o(a) professor(a) o que está escrito em cada quadro.



PEDRO E CARLOS
JOGAM FUTEBOL.



Quadro 22 – Atividade 26

Atividade 26

Leia este texto:

O segredo da luz do sol

A luz do sol é feita de cores que você pode ver quando aparece um arco-íris no céu. É possível perceber sete cores bem diferentes, uma ao lado da outra: violeta, anil, azul, verde, amarelo, laranja e vermelho.
(CIBOUL, Adèle. As cores. São Paulo: Moderna, 2003. Coleção Criança Curiosa)

Agora responda:

1) Sobre o que o texto está falando?

2) O que você descobriu sobre a luz do sol ao ler o texto?

Fonte: Batista et al., fasc. 2, 2012.

Nas sugestões apresentadas nos Quadros 23, 24, 25, 26, 27, 28, 29 e 30, a seguir (atividades 27 a 36), percebemos “o alfabetizar letrando” de modo mais perceptível, pois se busca o objetivo (função social) de cada um dos textos explorados de acordo com o gênero textual que deve ter sido trabalhado como a orientação da proposta e como estão inseridos nas práticas sociais. As atividades que se seguem dão às crianças muitas possibilidades, porém ainda observamos pouca exploração concretizada nas perguntas feitas sobre os textos, de acordo com nossa perspectiva.

Quadro 23 – Atividades 27 e 28

Atividade 27

Leia este texto:

Bichos usam disfarce para defesa

Você já tentou pegar um galhinho seco e ele virou bicho, abriu asas e voou? Se isso aconteceu é porque o graveto era um inseto conhecido como “bicho-pau”. Ele é tão parecido com um galhinho, que pode ser confundido com um graveto. Existem lagartas que se parecem com raminhos de plantas e esperanças (tipo de grilo) que imitam tão bem uma folha que é difícil reconhecê-las.

Muitos animais usam esses truques para se defender dos inimigos. Emprestam a cor, e as vezes a forma, dos lugares em que estão e se sentem protegidos. Os cientistas chamam esses truques de mimetismo, que significa imitação. (...) (Fragmento da reportagem - FOLHA DE SÃO PAULO, Folhinha, 06/11/1993)

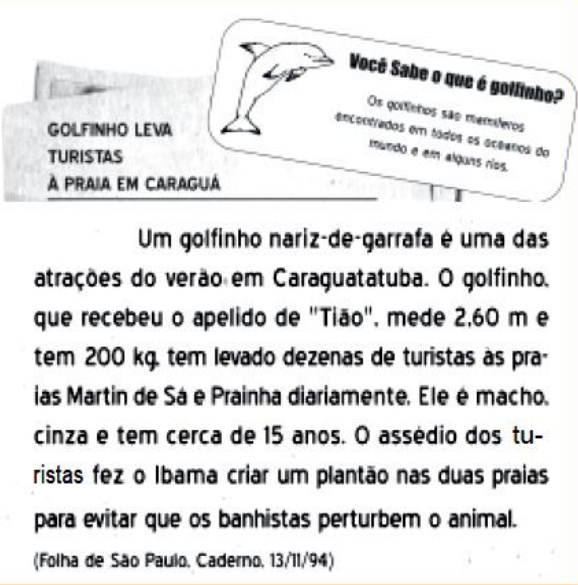
Responda:

1) Qual é o assunto do texto?

2) Como os cientistas chamam o truque que os animais usam para se proteger?

Atividade 28

Leia a notícia ao lado:



GOLFINHO LEVA TURISTAS À PRAIA EM CARAGUATUBA

Você sabe o que é golfinho?
Os golfinhos são mamíferos encontrados em todos os oceanos do mundo e em alguns rios.

Um golfinho nariz-de-garrafa é uma das atrações do verão em Caraguatatuba. O golfinho, que recebeu o apelido de "Tião", mede 2,60 m e tem 200 kg, tem levado dezenas de turistas às praias Martin de Sá e Prainha diariamente. Ele é macho, cinza e tem cerca de 15 anos. O assédio dos turistas fez o Ibama criar um plantão nas duas praias para evitar que os banhistas perturbem o animal.

(Folha de São Paulo, Caderno, 13/11/94)

Sobre o que nos fala essa notícia?

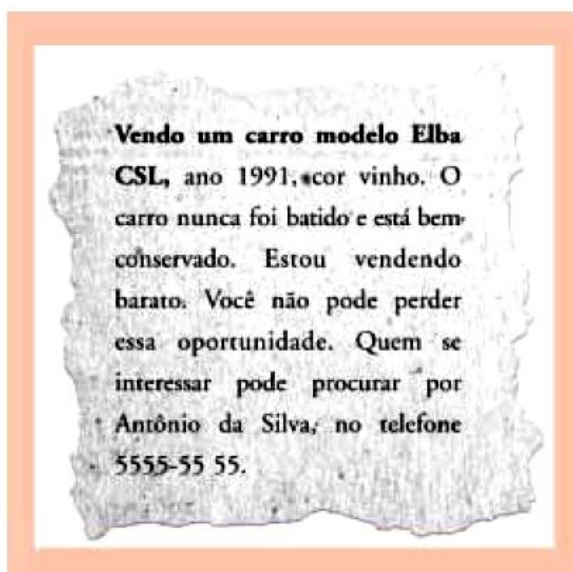
Quadro 24 – Atividades 28 (conclusão) e 29

Atividade 28 Preencha o quadro abaixo com as informações sobre o golfinho.

Apelido	
Peso	
Comprimento	
Cor	
Idade	

Atividade 29

Leia o anúncio abaixo, retirado de um jornal.



Responda:

Qual o objetivo desse texto?

O que está sendo vendido?

Segundo o autor, o carro nunca foi batido e está sendo vendido barato. Por que o autor diz isso no texto?

Quadro 25 – Atividades 29 (conclusão) e 30









Atividade 29

Qual é o nome de quem está vendendo?

Como a pessoa que estiver interessada em comprar deve entrar em contato?

Atividade 30

Leia esta lista de telefones úteis:

• Telefones Emergenciais •			
	BOMBEIROS - 193	PRONTO SOCORRO - 192	
	SOS CRIANÇAS - 1407	POLÍCIA CIVIL - 147	
	POLÍCIA MILITAR - 190	COMDEC DEFESA CIVIL - 199	
	FARMÁCIAS DE PLANTÃO - 136	CET - ACIDENTES E OCORRÊNCIAS DE TRÂNSITO - 194	

Faça um círculo no número do telefone do **SOS crianças**.

Risque o número do telefone do **Pronto-socorro**.

Responda: qual o objetivo desse texto?

Fonte: Batista et al., fasc. 2, 2012.

Quadro 26 – Atividades 31 e 32

Atividade 31

Leia o texto abaixo:



Para que serve esse texto?

Atividade 32

Leia o texto abaixo:

O camaleão assume a cor do lugar em que se encontra. Ele também muda de cor em várias situações. Ele pode mudar de cor quando está com medo, quando está zangado e quando está apaixonado.

(CIBOUL, Adèle. *As cores*. São Paulo: Moderna, 2003; Coleção Criança Curiosa. Texto adaptado)

Responda: Qual a cor do camaleão quando ele está na grama?

Quadro 27 – Atividades 33 e 34

Atividade 33

Leia o texto abaixo:

As minhocas são muito importantes para o homem
 As minhocas abrem caminhos na terra cavando túneis. Com essa atividade elas ajudam a manter a qualidade do solo – a terra fica mais ventilada, fértil e produtiva. Assim, elas fazem muito bem para a terra e para o plantio. Por isso, em muitos lugares, elas são vendidas para o uso na agricultura.
 (REVISTA Semanal da Lição de Casa. São Paulo: Klick Editora, nº 21, p.4-5. Texto adaptado)

Responda:

Por que o título do texto é “As minhocas são muito importantes para o homem”?

Atividade 34

Leia o texto abaixo:

O Lobo

Apesar da má fama da história do Chapeuzinho vermelho, o lobo não é perigoso e nem ataca o homem. Ele pode ficar muito manso e a prova é que os cachorros que hoje vivem na casa da gente descendem de lobos selvagens que há milhares de anos passaram a viver nas cavernas, com nossos antepassados. (...) (O ESTADO DE SÃO PAULO. Estadinho, 2/10/1993.)

Responda:

O que acontece na história do Chapeuzinho Vermelho para que o lobo tenha má fama, como afirma o autor?

Por que a prova de que o lobo não é perigoso são os cachorros que vivem nas casas das pessoas?

Quadro 28 – Atividades 35 e 36

Atividade 35

Pelo título, que informações você acha que essa notícia vai nos dar?

**Atividade 36**

Professor(a), escolha entre os diferentes textos apresentados no instrumento. Você vai precisar de uma cópia do texto para ser usada pelos alunos e várias cópias onde fará suas observações do desempenho de cada um deles ao ler o texto.

Solicite a cada aluno que faça a leitura oral do texto e faça anotações de como o aluno o leu.

Fonte: Batista et al., fasc. 2, 2012.

Antes de passarmos ao próximo eixo, destacamos que todas as capacidades avaliadas pela matriz no eixo *Leitura* estão contempladas no Quadro 6, como vimos. Verificamos, nas atividades, a importância dada à decodificação das palavras e a busca pela compreensão dos textos por meio da identificação das suas funções, a compreensão global e antecipação de conteúdos pela identificação do suporte e gênero textual. Porém, cabe destacar que as perguntas propostas após a leitura dos textos nos remetem a uma compreensão superficial do texto, contrariando, de certa forma, a subcapacidade de *avaliar ética e afetivamente o texto e fazer extrapolações*.

O eixo *Domínio da escrita e da produção de textos* é apresentado no quadro a seguir. Várias sugestões já serviram anteriormente aos outros quadros, por isso só apresentaremos as que se relacionam mais diretamente com as capacidades avaliadas. Observamos que muitas capacidades associadas a esse eixo estão ligadas ao ditado de palavras, frases e, por último, textos, na perspectiva de progressão de dificuldades.

Quadro 29 – Domínio da escrita e produção de textos

DOMÍNIO DA ESCRITA E DA PRODUÇÃO DE TEXTOS		
Capacidades avaliadas	Descritores	Procedimentos de Avaliação
14 Escrever palavras de cor.	Verificar se a criança é capaz de escrever de cor palavras como o próprio nome e de seus colegas, o nome da escola e da professora, o nome da cidade.	Exemplos de atividades: 19
15 Escrever palavras com grafia desconhecida.	Verificar se, num ditado, a criança é capaz de escrever, mesmo com erros ortográficos (troca de letras, por exemplo) palavras cuja grafia é desconhecida. Nesse caso verifica-se se o aluno desenvolveu a capacidade da codificação.	Exemplos de atividades: 18, 21, 22
16 Escrever sentenças.	Verificar se a criança escreve, mesmo com alguns erros, sentenças, com maior ou menor extensão (quanto maior a extensão, maior a dificuldade, pela sobrecarga de atenção e pelo esforço motor).	Exemplos de atividades: 10, 21
17 Recontar narrativas lidas pelo professor.	Verificar se a criança é capaz de reproduzir, oralmente ou por escrito, um texto lido em voz alta, mantendo não apenas os elementos do enredo, mas também estruturas da linguagem escrita; quanto maior for a fidelidade à leitura oral, maior é a indicação de que a criança está ampliando seu domínio de estruturas da linguagem escrita.	Exemplos de atividades: 37
18 Redigir textos curtos adequados: - ao gênero; - ao objetivo do texto; - ao destinatário; - às convenções gráficas apropriadas ao gênero; às convenções ortográficas.	Verificar se a criança é capaz de produzir textos com maior ou menor adequação, levando em conta sua situação de produção e a situação em que será lido.	Exemplos de atividades: 37, 38

Fonte: Batista et al., fasc. 2, 2012.

As últimas atividades sugeridas (atividades 37, 38 e 39), apresentadas nos Quadros 30 e 31, envolvem a escrita de gêneros textuais diferentes (narrativa, aviso, carta) a partir de situações criadas pelos autores para que as crianças produzam textos. Salientamos que, quando as situações surgem do cotidiano escolar e de alguma necessidade da turma, os textos serão potencialmente mais ricos, pois as crianças terão o que dizer, a quem dizer e por que dizer, como Geraldi (2008) aponta.

Quadro 30 – Atividades 37 e 38

Atividade 37

Solicitar à criança que reescreva ou reconte (de acordo com o seu desenvolvimento) uma narrativa curta como, por exemplo:

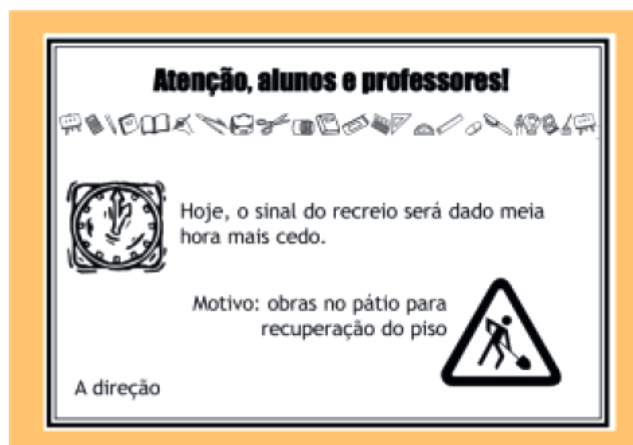
O leão e o ratinho

Um leão, cansado de tanto caçar, dormia espichado debaixo da sombra de uma boa árvore. Vieram uns ratinhos brincar em cima dele e ele acordou. Todos conseguiram fugir, menos um, que o leão prendeu debaixo da pata. Tanto o ratinho pediu e implorou que o leão desistiu de esmagá-lo e deixou que fosse embora. Algum tempo depois, o leão ficou preso na rede de uns caçadores. Não conseguindo se soltar, fazia a floresta inteira tremer com seus urros de raiva. Nisso apareceu o ratinho e, com seus dentes afiados, roeu as cordas e soltou o leão. Moral: amigos pequenos podem ser grandes amigos.

(Brasil. Brasília: MEC, s/d. p. 8 - Atividade de apoio à aprendizagem I – versão do aluno. Fundescola/ Secretaria de Educação Infantil e Fundamental – Ministério da Educação - MEC)

Atividade 38

Leia o aviso que estava afixado em uma sala de aula.



Agora escreva um aviso, dizendo aos colegas e professores para não se esquecerem de que no dia seguinte a turma fará uma excursão à prefeitura da cidade.

Quadro 31 – Atividade 39

Atividade 39

Observe os cães que aparecem nas fotos.



Escolha um cachorro e escreva uma carta. A carta deve ser escrita para algum amigo ou parente que está ausente. Conte que você ganhou um cachorro e diga:

Como ele é; o que sabe ou não sabe fazer.

Fonte: Batista et al., fasc. 2, 2012.

Concluimos a leitura da matriz de referência para a avaliação diagnóstica, retomando alguns aspectos que foram sinalizados no início da análise. A matriz se propõe a contribuir com o professor na avaliação diagnóstica de sua turma para que a indissociabilidade de alfabetização e letramento se concretize. Porém, observamos, nas atividades sugeridas, certo distanciamento dessa proposta. Em primeiro lugar, nem todos os eixos apresentados pelo programa são contemplados na matriz de referência. A compreensão e valorização da cultura escrita e o desenvolvimento da oralidade, elementos também importantes nessa perspectiva, não foram considerados. Apenas os eixos *Aquisição da língua escrita, Leitura e Produção de textos* são priorizados.

Ao observarmos cada um dos quadros propostos na matriz, verificamos que os aspectos mecânicos da aquisição da língua se apresentam fortemente, enquanto o quadro *Leitura* prioriza a compreensão e busca de informações no texto. Já no quadro *Domínio da escrita e produção de textos*, constatamos a progressão entre a escrita de palavras, sentenças e textos curtos, o que parece contrariar a ideia da perspectiva do letramento associada à alfabetização, pois as crianças, ao chegarem à escola, produzem textos orais nos mais variados gêneros, como apontado pelo próprio documento. Portanto, é, no mínimo, contraditório que se espere o registro

apenas de textos curtos ou textos da cultura popular, como quadrinhas, parlendas e cantigas. Estamos certa de que as crianças podem muito mais do que isso!

Além disso, *não* percebemos, na maior na parte das sugestões juntamente com a matriz, preocupação em associar a aprendizagem do código à função da escrita, ou seja, o “alfabetizar letrando”. O foco é em atividades em que a percepção visual e auditiva, na escrita de palavras, sentenças e textos curtos, é privilegiada como nos antigos métodos. Algumas poucas sugestões conseguem fazer esse movimento de forma sutil e a partir de situações criadas para tal, porém os encaminhamentos posteriores ficam na superficialidade. Perde-se, assim, oportunidade de levar as crianças a produzirem sentidos.

Desse modo, percebemos indícios de que, apesar de o Programa Pró-Letramento eleger o “alfabetizar letrando” como norte do trabalho docente, verificamos que, contraditoriamente, a proposta de avaliação diagnóstica se afasta dessa orientação, ao priorizar a aquisição do código. O letramento é materializado somente por meio da identificação dos gêneros textuais apresentados nas sugestões. Além disso, as sugestões são perpassadas por métodos de alfabetização diversos, o que nos remete ao ecletismo teórico já sinalizado.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A compreensão é uma forma de *diálogo*, ela está para a enunciação assim como uma réplica está para outra no diálogo. Compreender é opor à palavra do locutor uma *contrapalavra* (BAKHTIN, 2009, p. 137).

Chegamos ao “final” do processo de pesquisa com a certeza de que buscamos dialogar com o Programa Pró-Letramento, tendo em vista a compreensão e ofertando nossas réplicas ao campo da alfabetização. Temos clareza de que muitas questões ainda podem ser formuladas, muitas outras contrapalavras lançadas, porém é necessário dar um acabamento ao texto, mesmo que momentâneo, para apresentar nossas “conclusões” acerca do que nos propusemos no início do processo de pesquisa.

Para isso, é necessário retomar a tese que orientou esta pesquisa. Nossa intenção foi buscar indícios de que o Programa Pró-Letramento enfatiza aspectos relacionados com a apropriação do sistema de escrita tanto no currículo como na avaliação diagnóstica sugeridos aos professores cursistas, apesar de defender a indissociabilidade entre os processos de alfabetização e letramento. Na direção da tese proposta, escolhemos, como metodologia de pesquisa, a análise documental e, dessa forma, utilizamos o programa Pró-Letramento e documentos de implantação, ancorando-nos nos pressupostos bakhtinianos para que esses nos permitissem um olhar crítico-responsivo sobre as enunciações. Esclarecemos, mais uma vez, que partimos de nossa concepção de alfabetização como processo amplo e compreendido como uma

[...] prática social em que as crianças, por meio do trabalho integrado com a produção de textos orais e escritos, a leitura, os conhecimentos sobre o sistema da língua portuguesa e com as relações entre sons e letras e letras e sons, potencializam a criticidade, a criatividade e a inventividade⁴³ (GONTIJO, 2013).

Nessa direção, entendemos a importância de o processo de alfabetização abranger diversas dimensões. Pensamos ainda que *não* há necessidade de criar um novo termo (letramento), principalmente se esse termo abrange aspectos funcionais do ler

⁴³ Esse conceito foi elaborado por Gontijo, e ampliado oralmente (2013) durante um encontro do grupo de pesquisa do qual sou membro desde 2009.

e escrever e não se detém nos aspectos políticos envolvidos no processo de ensino aprendizagem da leitura e da escrita. Independentemente disso, buscamos no programa compreender de que modo a alfabetização era tratada. Verificamos, em termos teóricos, a começar pelo nome do programa, a ênfase na perspectiva do *letramento*. Porém, como demonstraram nossas análises, a alfabetização, como processo de aquisição do código escrito, continuou a ser priorizada.

É certo também que verificamos que os termos alfabetização e letramento são tratados muitas vezes de modo associado. Para confirmar essa observação, no texto, os autores afirmam que os termos são indissociáveis, visto que “[...] são processos diferentes, cada um com suas especificidades, mas complementares e inseparáveis, ambos indispensáveis” (BATISTA et al., 2012, fasc. 1, p. 13).

À medida que fomos buscando a confirmação de nossa tese, levando em consideração a perspectiva que orientou esta pesquisa, percebemos aspectos relacionados com os pressupostos bakhtinianos que nos auxiliaram na reflexão e compreensão do que nos propusemos para a análise do texto do programa. Assim sendo, o dialogismo em Bakhtin caracteriza-se como um movimento dialético entre a linguagem e o fenômeno de interação verbal. Nessa direção, o diálogo é compreendido como uma das formas mais importantes de interação verbal, mas também pode ser entendido em um sentido amplo, como qualquer tipo de comunicação verbal existente.

Desse modo, aproximamo-nos dos textos envolvidos na pesquisa com a finalidade de estabelecer relações dialógicas com eles, sempre considerando que as enunciações nunca serão individuais. Devemos destacar que entre esses textos estão incluídos os que constituíram a revisão de literatura, pois serviram para nos aproximar da produção científica anterior sobre o tema investigado. Assim, os enunciados materializados no Programa Pró-Letramento constituem-se em produto ideológico dos seus criadores voltado para os professores cursistas, sem deixar de estabelecer uma relação social, porque “[...] as palavras são tecidas a partir de uma multidão de fios ideológicos e servem de trama a todas as relações sociais em todos os domínios” (BAKHTIN, 2009, p. 42).

Constatamos ainda que, com o lançamento do Programa Pró-Letramento (2005), praticamente 20 anos depois do surgimento do termo *letramento* no Brasil, os problemas associados à alfabetização, mesmo com a adoção do “novo” termo, não foram solucionados, pois ainda ouvimos as mesmas queixas em relação ao fracasso de muitas crianças que frequentam a escola. Além dessas queixas, por parte de professores, as avaliações externas vêm apontando nessa direção. Elas atestam resultados, mas não oferecem possibilidades aos educadores, como destacamos. Temos observado que as avaliações em larga escala acabam gerando a responsabilização dos professores por sua formação deficiente e uma tendência a culpabilizar as próprias crianças das classes populares nesse processo, pois, por elas terem menos acesso à cultura escrita, acabam por ter de superar maiores dificuldades para se “aproximar” das crianças que não são advindas das classes menos favorecidas, pois “[...] só têm oportunidade de contato mais amplo com livros, revistas, cadernos, lápis e outros instrumentos e tecnologias quando ingressam na escola” (BATISTA et al., 2012, fasc. 1, p.12).

Nesse sentido, Esteban (2002) lembra que a democratização do sistema escolar ocorre com a chegada à escola de crianças oriundas dos segmentos menos favorecidos. Consequentemente, cresce o número dos que não conseguem responder adequadamente às exigências escolares, o que se constitui em problema no interior da escola. De acordo com a autora, construir uma sociedade de relações simétricas não é possível e, como a estrutura social depende de hierarquias, a produção de mecanismos de aceitação do binômio inclusão/exclusão acaba se tornando indispensável.

Assim, podemos inferir que o insucesso escolar, de certo modo, sempre estará presente no universo escolar. Por outro lado, isso não quer dizer que será uma verdade definitiva, não sujeita à mudança, pois acreditamos que o aspecto pedagógico, nas dimensões teórica e prática, constitui um elemento imprescindível de articulação que pode contribuir para o sucesso escolar. Nesse sentido, pensamos ser importante questionar a formação de professores que deve atender à realidade na qual estão imersos, sem desconsiderar as condições de trabalho desses profissionais, muitas vezes precárias. Acreditamos, como Esteban (2002), que para uma mudança efetiva, é preciso que as crianças percebam “[...] a linguagem escrita como instrumento de compreensão e intervenção na sua realidade, o que significa,

no processo de alfabetização, *abandonar as práticas que calam e assumir práticas que ajudam a ‘falar’* (ESTEBAN, 2002, p. 29, grifo nosso).

Desse modo, à medida que analisamos como a alfabetização foi tratada no Pró-Letramento, identificamos que o programa se propõe a estabelecer um currículo apoiado em capacidades organizadas em torno de cinco eixos relevantes para a apropriação do sistema de escrita: compreensão e valorização da cultura escrita; apropriação do sistema de escrita; leitura; produção de textos escritos; e desenvolvimento da oralidade. Constatamos que o currículo proposto pelo programa se aproxima do currículo por competências, que tende a não possibilitar o desenvolvimento do potencial crítico dos alunos, visto que à escola cabe focalizar o trabalho nas competências (capacidades) propostas, sem levar os alunos a questionar, por exemplo, o modelo de sociedade no qual estão inseridos, bem como as tensões nele existentes. Nessa direção, acreditamos que o programa subtrai da formação das alfabetizadoras a possibilidade de olhar para as crianças como sujeitos criadores, criativos, inventivos e produtores de textos.

Aliado ao trabalho alfabetizador por competências, o discurso dos documentos oficiais defende uma educação voltada para o treinamento projetado de ocupações, o que empobrece as possibilidades de uma educação emancipadora (FREIRE, 2008) e dialógica (BAKHTIN, 2006). Importante ratificar que, a cada quadro/eixo analisado, verificamos que as capacidades, conhecimentos e atitudes esperados estavam relacionados com diferentes concepções teóricas. Encontramos capacidades associadas ao construtivismo, método fônico, letramento e até aos métodos tradicionais de alfabetização. Essa comprovação nos remete a um ecletismo teórico materializado no programa, o que nos reporta ao conceito de polifonia (BAKHTIN).

Desse modo, ao identificarmos concepções teóricas divergentes (letramento, construtivismo, método fônico e até mesmo o método tradicional) no (con)texto do programa analisado, conseguimos perceber a *multiplicidade de consciências equipotentes e seus mundos* (BAKHTIN, 2006) sem que isso, necessariamente, seja considerado um problema. Apesar de apontarem para caminhos teóricos diferentes, os autores, aparentemente, conseguem aproximar essas vozes em um universo no

qual as vozes são equipotentes, pois o mundo no qual vivemos é repleto de vozes plenivalentes em relações dialógicas infindas (FARACO, 2009).

Por outro lado, não podemos desconsiderar que, apesar de identificarmos várias vozes materializadas no programa, o discurso oficial aponta para a adoção da perspectiva do letramento. Assim, podemos inferir que, no trabalho do professor/professora, o discurso do letramento vai se constituindo por meio de concepções teóricas diversas, o que *não* servirá para fortalecer o seu trabalho, acreditamos. Pelo contrário, realizando um trabalho “eclético” que valide as mais variadas correntes teóricas pela via da adoção do termo letramento, pensamos que o profissional da educação tende a acreditar que seu trabalho sai fortalecido, pois ele consegue se identificar *de algum modo* com a proposta. Em nossa perspectiva, consideramos ser essa uma tendência alienante, pois ao professor caberá, no caso do Pró-Letramento, perseguir basicamente as competências no currículo proposto e cobrá-las nas avaliações.

Como vimos, o Programa Pró-Letramento traz como elemento norteador a indissociabilidade entre alfabetização e letramento, pois “[...] a ação pedagógica mais adequada e produtiva é aquela que contempla, de maneira articulada e simultânea, a alfabetização e o letramento” (BATISTA et al., 2012, fasc, 1, p. 13). Verificamos, ao longo das análises do currículo estabelecido (quadros com capacidades propostas) e também da avaliação diagnóstica sugerida, a *comprovação* da nossa tese de que, mesmo que os processos de alfabetização e de letramento tenham sido compreendidos como processos indissociáveis, o Programa Pró-Letramento enfatiza com mais intensidade os aspectos relacionados com a apropriação do sistema de escrita, ou seja, a ênfase do trabalho recai sobre a alfabetização (ensino de letras e sons e sons e letras), deixando, contraditoriamente, o letramento em segundo plano, apesar de o programa apregoar a indissociabilidade entre os dois processos.

Finalmente, esperamos que as reflexões contidas neste trabalho de pesquisa possam contribuir para que pesquisadores e os(as) professores(as), especialmente os(as) alfabetizadores(as), compreendam como o discurso oficial acaba por influenciar diretamente o seu trabalho por meio das formações ofertadas. Com este

texto, desejamos a promoção de novos diálogos, novas compreensões e contrapalavras. Afinal, temos consciência de que a vida é dialógica por natureza e os diálogos, sempre inconclusos.

REFERÊNCIAS

ALFERES, Márcia Aparecida. **Formação continuada de professores alfabetizadores**: uma análise crítica do programa pró-letramento. 2009. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Ponta Grossa, Ponta Grossa, 2009.

ANTUNES, Janaína Silva Costa; GONTIJO, Cláudia Maria Mendes. **Reflexões sobre o programa de formação de professores alfabetizadores**: Pró-Letramento. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE ALFABETIZAÇÃO, 1., 2013, Belo Horizonte. **Anais...** Belo Horizonte: UFMG, 2013.

BALL, Stephen. Intelectuais ou técnicos? O papel indispensável da teoria nos estudos educacionais. In: BALL, Stephen; MAINARDES, Jefferson (Org.). **Políticas educacionais**: questões e dilemas. São Paulo: Cortez, 2011. p. 78-99.

BAKHTIN, M. **Marxismo e filosofia da linguagem**. 13. ed. São Paulo: Hucitec, 2009.

_____. **Estética da criação verbal**. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2006.

_____. **Questões de literatura e de estética**: a teoria do romance. 3. ed. São Paulo: Editora Unesp, 1993.

BARRAZA, Maria Ivonice de Melo Lustosa. **A influência de um programa governamental de formação continuada na prática pedagógica de professores**: um estudo com base no Pró-Letramento. 2011. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2011.

BATISTA, Antonio Augusto Gomes. Práticas de letramento e processos de alfabetização. In: CARVALHO, Maria Angélica Freire de; MENDONÇA, Rosa Helena (Org.). **Práticas de leitura e escrita**. Brasília, MEC, 2006.

BATISTA, Antonio Augusto Gomes et al. Capacidades linguísticas: alfabetização e letramento. In: MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, Secretaria de Educação Básica.

Programa de formação continuada de professores dos anos/séries iniciais do ensino fundamental: alfabetização e linguagem – fascículo 1. Brasília, 2012.

BATISTA, Antonio Augusto Gomes et al. Capacidades linguísticas: alfabetização e letramento. In: MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Secretaria de Educação Básica. **Programa de formação continuada de professores dos anos/séries iniciais do ensino fundamental:** questões sobre avaliação – fascículo 2. Brasília, 2012.

BRAIT, Beth. **Bakhtin conceitos-chave**. 4. ed. São Paulo: Contexto, 2008.

BRASIL, Ministério da Educação. **Educação para todos:** caminhos para mudança. Brasília, 1985.

_____. Constituição (1988). **Constituição [da] República Federativa do Brasil**. Brasília: Senado Federal, 1988.

_____. **Programa de desenvolvimento profissional continuado:** alfabetização. Brasília: Secretaria de Ensino Fundamental, 1999.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Secretaria de Educação a Distância. **Projeto Básico:** Mobilização pela Qualidade na Educação: Pró-Letramento, Brasília: SEB, [200-]. Disponível em: www.undime.org.br/htdocs/download.php?form=.doc&id. Acesso em: 19 maio 2013.

_____. **Parâmetros curriculares nacionais:** língua portuguesa. 2. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.

_____. **Guia do formador do Programa de Formação de Professores** (Profa). Brasília: Secretaria de Ensino Fundamental, 2001.

_____. **Referenciais para formação de professores**. Brasília: Secretaria de Educação Fundamental, 2002. Disponível em:

<http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=12624:ensinofundamental&Itemid=859>. Acesso em: 9 abr. 2015.

BRASIL. Ministério da Educação. Portaria Ministerial nº 1.403, de 9 de junho de 2003a. Institui o Sistema Nacional de certificação e formação continuada de professores. **Diário Oficial da União**, 10 de junho de 2003. Brasília: MEC, 2003a.

_____. Ministério da Educação. **Professor e professora: identidade com o Brasil.** Política Nacional de Valorização e Formação de Professores – Sistema Nacional de Formação Continuada e Certificação de Professores – Toda criança aprendendo. Brasília: MEC – SEIF, 2003b. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Livreto.pdf>>. Acesso em: 19 maio 2013.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Infantil e Fundamental. **Edital n.º 01/2003-SEIF/MEC.** Trata da constituição dos Centros de Formação Continuada e Desenvolvimento de Tecnologia e prestação de serviços para as redes públicas de ensino. Brasília: MEC/SEIF, 2003c. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Rede/edit_rede.pdf>. Acesso em: 9 jun. 2013

_____. Ministério da Educação/Unesco. **Alfabetização como liberdade.** Brasília, 2003d. Disponível em: <<http://www.crmariocovas.sp.gov.br/pdf/pol/alfabetiza%E7%E3o.pdf>>. Acesso em: 10 mar. 2015.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Orientações Gerais:** Rede Nacional de Formação Continuada de Professores de Educação Básica. Brasília: MEC/SEB, 2005a. Disponível em: <http://www.oei.es/quipu/brasil/Red_Nac_form_continua.pdf>. Acesso em: 15 set. 2013.

_____. Ministério da Educação. TV Escola. Salto para o futuro. **Boletim nº 9**, jun. 2005b. Disponível em:

<http://www.tvbrasil.org.br/fotos/salto/series/150630AlfabetizacaoeLetramento.pdf>

Acesso em: 22 jan. 2015.

BRASIL. Decreto nº 5.800, de 8 de junho de 2006. Dispõe sobre o Sistema Universidade Aberta do Brasil. **Diário Oficial da União**, Brasília: 9 jun. 2006. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2006/decreto/d5800.htm. Acesso em: 30 jan. 2015.

_____. Decreto nº 6.094, de 24 de abril de 2007. Dispõe sobre a implementação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação. **Diário Oficial da União**, Brasília, 25 abr. 2007. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/decreto/d6094.htm. Acesso em: 30 jan. 2015.

_____. Decreto nº 6.755, de 29 de janeiro de 2009. Institui a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, disciplina a atuação da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior Capes no fomento a programas de formação inicial e continuada e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, 30 jan. 2009.

_____. Portaria nº 867, de 4 de julho de 2012. Institui o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa e as ações do Pacto e define suas diretrizes gerais. **Diário Oficial da União**, Brasília, 5 jul 2012a. Disponível em: http://pacto.mec.gov.br/images/pdf/port_867_040712.pdf. Acesso em: 9 jun. 2013.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Programa de Formação de Professores Alfabetizadores**. Documento de apresentação. Brasília: MEC/SEF, 2012b. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Profa/apres.pdf>. Acesso em: 9 jul. 2013.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Guia Geral do Pró-Letramento**. Brasília: MEC/SEF, 2012c. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Proletr/guiageral.pdf>. Acesso em: 9 jul. 2013.

BRASIL. Ministério da Educação. **Documento Norteador do Pró-Letramento**. 2010- 2012, Brasília, 2012d

_____. Ministério da Educação. **Relatório de gestão**. Brasília, 2012e.

_____. Ministério da Educação. **Ficha modelo para mensagem presidencial e prestação de contas**, Brasília, 2013.

BREGUNCI, Maria das Graças de Castro. Organizando as classes de alfabetização: processos e métodos. In: CARVALHO, Maria Angélica Freire de; MENDONÇA, Rosa Helena (Org.). **Práticas de leitura e escrita**. Brasília, MEC, 2006.

CABRAL, Giovana Rodrigues. **Programa de formação continuada de professores: Pró-Letramento em ação**. 2010. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Católica de Petrópolis, Petrópolis, 2010.

CABRAL, Maria Lúcia da Silva Cabral. **Programa Pró-Letramento: interface entre formação continuada, prática docente e ensino da leitura**. 2009. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2009.

CAGLIARI, Luiz Carlos. **Alfabetizando sem o bá-bé-bi-bó-bu**. São Paulo, Scipione, 1998.

_____. **Alfabetização & linguística**. 10. ed. São Paulo: Scipione, 2008.

CAMPOS, Cristiana de. **Formação continuada: “a sala de educador” como espaço de produção de conhecimento**. 2014. Dissertação de Mestrado (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Mato Grosso, Cáceres, 2014.

CASTANHEIRA, Maria Lúcia; GREEN, L. Judith; DIXON, Carol. Práticas de letramento em sala de aula: uma análise de ações letradas como construção social. **Revista Portuguesa de Educação**, Universidade do Minho, Portugal, v. 20, p. 7-38, 2007.

CÔCO, Dilza. **Avaliação externa da alfabetização: o Paebes-Alfa no Espírito Santo**. 2014. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2014.

COSTA, Kaira Walbiane Couto. **Práticas de alfabetização em duas escolas do ensino fundamental do município de Vitória**. 2010. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2010.

CROZATTO, Rosa Venice Curti. **Formação continuada Pró-Letramento: alfabetização e linguagem e a prática do professor - um estudo de caso**. 2011. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2011.

DIAS, Rosanne Evangelista; LOPES, Alice Ribeiro Casimiro. Competências na formação de professores no Brasil: o que (não) há de novo. **Revista Educação Sociedade**, Campinas, v. 24, n. 85, dez. 2003. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em: 9 jul. 2015.

ENDLICH, Ana Paula. **Diálogos sobre a alfabetização, a leitura e a escrita no programa Provinha Brasil**. 2014. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2014.

ESTEBAN, Maria Teresa. Avaliar: ato tecido pelas imprecisões do cotidiano. In: GARCIA, Regina Leite (Org). **Novos olhares sobre a alfabetização**. São Paulo: Cortez, 2001. Disponível em: <http://www.educacao.rs.gov.br/dados/seminariointernacional/maria_esteban_aval_ato_tecido_imprec_cotid.pdf>. Acesso em: 26 mar. 2015

_____. Maria Teresa. **O que sabe quem erra?** Reflexões sobre avaliação e fracasso escolar. Rio de Janeiro, DP&A, 2002.

FARACO, Carlos Alberto. **Linguagem & diálogo: as ideias linguísticas do círculo de Bakhtin**. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

FERREIRO, Emilia. A representação da linguagem e o processo de alfabetização. **Cadernos de Pesquisa - Fundação Carlos Chagas**, São Paulo, n. 52, p. 7-17, fev 1985.

_____. A escrita... antes das letras. In: SINCLAIR, H. (Org.). **A produção de notações na criança**: linguagem, número, ritmo e melodias. São Paulo: Cortez, 1990.

_____. **Reflexões sobre alfabetização**. 26. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

FERREIRO, Emilia; TEBEROSKY, Ana. **Psicogênese da língua escrita**. Tradução de Diana Myriam Lichtenstein, Liana Di Marco e Mário Corso. Porto Alegre: Artmed, 1999.

_____. **Psicogênese da língua escrita**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1988.

FÓRUM NACIONAL EM DEFESA DA ESCOLA PÚBLICA. **Formar ou certificar?** Muitas questões para reflexão. 2003. Disponível em: http://www.adufpa.org.br/reform_univ/artigos/FormarouCertif.htm. Acesso em: 19 maio 2013.

FRADE, Isabel Cristina Alves da Silva. Alfabetização na escola de nove anos. SILVA, Ezequiel Theodoro (Org.). In: **Alfabetização no Brasil**: questões e provocações da atualidade. Campinas, SP: Autores Associados, 2007.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2008.

FREIRE, Paulo; MACEDO, Donaldo. **Alfabetização**: leitura do mundo leitura da palavra. Tradução de Lólio Lourenço de Oliveira, Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1990.

FREITAS, Dirce Nei Teixeira de. **A avaliação da educação básica no Brasil**: dimensão normativa, pedagógica e educativa. Campinas/SP: Autores Associados, 2007.

GALVÃO, Ana Maria. **Glossário Ceale**. UFMG. Disponível em: <http://ceale.fae.ufmg.br/app/webroot/glossarioceale/>>. Acesso em: 20 mar. 2015.

GARCIA, Vanessa Purificação; SILVA, Mariana Carvalho; TELLES, Adriana Sina. **O privado no público**: a formação do docente na escola pública com o sistema privado de ensino. Artigo apresentado na Universidade de São Paulo, Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto, Congresso da Sociedade Argentina de Estudios Comparados em Educación, 2011.

GERALDI, João Wanderley. **A aula como acontecimento**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2010.

_____. **Portos de passagem**. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

_____. Prática de leitura na escola. In: GERALDI, João Wanderley (Org.). **O texto na sala de aula**. 4. ed. São Paulo: Ática, 2006.

GIARDINI, Bárbara Lima. **Análise da qualidade da formação continuada de professores na perspectiva do programa Pró-Letramento**. 2011. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Viçosa, Viçosa/MG, 2011.

GONTIJO, Cláudia Maria Mendes. Alfabetização e a questão do letramento. **Cadernos de Pesquisa em Educação PPGE/ Ufes**. Vitória, v.11, n. 21, p. 42-72, jan./jul., 2005.

_____. Alfabetização na prática educativa escolar. **Caderno do Professor**, Belo Horizonte, n. 14, p. 7-15, out. 2006.

_____. **A escrita infantil**. São Paulo: Cortez, 2008.

_____. Alfabetização no Espírito Santo: o método mútuo ou monitorial. **Revista Educar em Revista**, Curitiba, Brasil: Editora UFPR, n. 40, p. 141-158, abr./jun. 2011.

_____. **Alfabetização**: políticas mundiais e movimentos nacionais. Campinas: Autores Associados, 2014.

GONTIJO, Cláudia Maria Mendes; SCHWARTZ, Cleonara Maria. Alfabetização, letramento e a política de avaliação no Brasil. In: ZACCUR, Edwiges. **Alfabetização e letramento: o que muda quando muda o nome?** Rio de Janeiro: Rovellet, 2011a. p. 171-192.

_____. Cleonara Maria. (Des)caminhos da alfabetização no Brasil. In: ZACCUR, Edwiges. **Alfabetização e letramento: O que muda quando muda o nome?** Rio de Janeiro: Rovellet, 2011b. p. 33-50.

GUIMARÃES, Waldenira Santos. **Programa Pró-Letramento: a formação continuada de professores nas escolas multisseriadas do campo no planalto em Santarém/PA.** 2011. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Estado do Pará, Belém, 2011.

LOPES, Alice Ribeiro Casimiro. **Políticas de integração curricular.** Rio de Janeiro: Ed Uerj, 2008.

LUCIO, Elizabeth Orofino. **Tecendo os fios da rede: o programa Pró-Letramento e a tutoria na formação continuada de professores alfabetizadores da educação básica.** 2010. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2010.

MARCUSCHI, Luiz Antonio. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão.** São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

MARTINS, Leoneide Maria Brito. **Um estudo sobre a proposta para formação continuada de professores de leitura e escrita no programa Pró-Letramento: 2005/2009.** 2010. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual Paulista Júlio Mesquita Filho, São Paulo, 2010.

MONTEIRO, Sara Mourão. Dimensões da proposta pedagógica para o ensino da Linguagem Escrita em classes de crianças de seis anos. In: MACIEL, Francisca Izabel Pereira; BAPTISTA, Mônica Correia; MOURÃO, Sara. A criança de 6 anos, a linguagem escrita e o ensino fundamental de nove anos: orientações para o trabalho

com a linguagem escrita em turmas de crianças de seis anos de idade. Belo Horizonte: UFMG/FaE/CEALE, 2009.

MOREIRA, Herivelto; CALEFFE, Luiz Gonzaga. **Metodologia de pesquisa para o professor pesquisador**. Rio de Janeiro: Lamparina, 2008.

OLIVEIRA, Mariangela Rios de; COELHO, Victoria Wilson. Linguística funcional aplicada ao ensino de português. In: CUNHA, Maria Angélica Furtado da; OLIVEIRA, Mariangela Rios de; MARTELOTTA, Mário Eduardo (Org.). **Linguística funcional: teoria e prática**. Rio de Janeiro: DP&A/ Faperj, 2003

PINHEIRO, Gilciane Ottoni. **Práticas de alfabetização no município de Viana (ES) no período de 2000 a 2009**. 2012. Dissertação (Mestrado em Educação)– Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2012.

RAVITCH, Diane. **Vida e morte do grande sistema escolar americano**: como os testes padronizados e o modelo de mercado ameaçam a educação. Porto Alegre: Sulina, 2011.

SAVIANI, Nereide. **Saber escolar, currículo e didática**: problemas da unidade conteúdo/método no processo pedagógico. Campinas, São Paulo: Autores Associados, 1994.

SCHNEUWLY, Bernard. Gêneros e tipos de discurso: considerações psicológicas e ontogenéticas. In: SCHNEUWLY, Bernard & DOLZ, Joaquim. **Gêneros orais e escritos na escola**. Campinas: Mercado de Letras, 2004. p 21-40.

SCHNEUWLY, Bernard & DOLZ, Joaquim. **Gêneros orais e escritos na escola**. Campinas: Mercado de Letras, 2004.

SCLIAR-CABRAL, Leonor. **Guia prático de alfabetização**. São Paulo: Contexto, 2003.

SILVA, Maria Vilma da. **A formação continuada de professoras alfabetizadoras alagoanas através dos programas Profa e Pró-Letramento**: o que dizem os programas e as professoras? 2009. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Alagoas, Maceió, 2009.

SOARES, Magda. **Alfabetização e letramento**. 5. ed. São Paulo: Contexto, 2007.

_____. As muitas facetas da alfabetização. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, Fundação Carlos Chagas, n. 52, fev. 1985.

_____. Letramento em verbete: O que é letramento? **Letramento**: um tema em três gêneros. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 1998.

_____. **Letramento e alfabetização**: as muitas facetas. Trabalho apresentado no GT Alfabetização, Leitura e Escrita, na 26ª Reunião Anual da Anped, em outubro de 2003.

SOUZA, Eliane Cristina Freitas de. **As práticas de alfabetização de duas turmas de primeiro ano do ensino fundamental**. 2010. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2010.

SORDI, Mara Regina Lemes de; LUDKE, Menga. Da avaliação da aprendizagem à avaliação institucional: aprendizagens necessárias. **Revista Avaliação**, Campinas; Sorocaba, SP, v. 14, n. 2, p. 253-266, jul. 2009.

STIEG, Vanildo. **Propostas e práticas de alfabetização em uma turma de segundo ano do ensino fundamental no município de Vila Velha/ES**. 2012. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2012.

SUPORTE. In: HOUAISS, Antonio (Org.). **Dicionário Houaiss da língua portuguesa**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2001.

TEIXEIRA, Anísio. Administração pública brasileira e a educação. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v. 86, n. 212, jan/abr. 2005. Disponível em: <http://rbep.inep.gov.br/index.php/RBEP/article/viewFile/74/76>>. Acesso em: 15 jul. 2015.

VAL, Maria da Graça Costa. O que é ser alfabetizado e letrado?. In: In: CARVALHO, Maria Angélica Freire de; MENDONÇA, Rosa Helena (Org.). **Práticas de leitura e escrita**. Brasília, MEC, 2006.

VIANNA, Heraldo Marelím. Avaliação educacional: problemas gerais e formação do avaliador. **Revista Estudos em Avaliação Educacional**, São Paulo, v. 25, n.60, n. especial, dez. 2014. Disponível em: <http://publicacoes.fcc.org.br/ojs/index.php/eae/issue/view/307>>. Acesso em: 15 jul. 2015.

ANEXOS

ANEXO A – EDITAL Nº 01/2003 – SEIF/MEC



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
SECRETARIA DE EDUCAÇÃO INFANTIL E FUNDAMENTAL

EDITAL N.º 01/2003-SEIF/MEC

A SECRETÁRIA DE EDUCAÇÃO INFANTIL E FUNDAMENTAL DO MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (SEIF/MEC), no uso de suas atribuições regimentais e tendo em vista o disposto no art. 5.º, § 1.º, da Portaria n.º 1.403, de 9 de junho de 2003, do Senhor Ministro de Estado da Educação, publicada na Seção 1 do Diário Oficial da União do dia 10 subsequente, torna público que estará recebendo propostas de universidades brasileiras que possuam ou tenham interesse em constituir **centros de formação continuada, desenvolvimento de tecnologia e prestação de serviços para as redes públicas de ensino**, visando a integração da Rede Nacional de Centros de Pesquisa e Desenvolvimento da Educação (**Rede**), constituída no âmbito do Sistema Nacional de Certificação e Formação Continuada de Professores da Educação Básica, nos termos da Portaria supramencionada e de acordo com as disposições do presente edital.

As atividades inerentes ao objeto do presente edital observarão a seguinte cronologia básica:

- | | |
|--|----------------|
| i. Recebimento das propostas (versão preliminar) | Até 30/12/2003 |
| ii. Divulgação do resultado da seleção | Até 15/01/2004 |
| iii. Negociação | Até 20/02/2004 |
| iv. Apresentação das propostas definitivas | Até 15/03/2004 |
| v. Divulgação dos resultados definitivos | Até 02/04/2004 |
| vi. Celebração de convênios | Até 30/04/2004 |

O encaminhamento das propostas deverá ser feito, exclusivamente, por meio eletrônico (Internet), para o endereço editalrede@mec.gov.br, sob a referência "Edital n.º 01/2003-SEIF/MEC", sendo o correspondente recibo também emitido eletronicamente.

Eventuais esclarecimentos complementares a respeito deste edital deverão ser solicitados por via eletrônica para duvidarede@mec.gov.br.

Os resultados da seleção serão divulgados no sítio www.mec.gov.br e comunicados formalmente a todas as instituições participantes.

1. DISPOSIÇÕES GERAIS

1.1 O *Sistema Nacional de Formação Continuada e Certificação de Professores* foi instituído pela Portaria Ministerial n.º 1.403, de 2003, já referenciada neste Edital, cujo art. 1.º estabeleceu a sua composição, assim compreendida:

- i. o Exame Nacional de Certificação de Professores, por meio do qual se promovem parâmetros de formação e mérito profissionais;
- ii. os programas de incentivo e apoio à formação continuada de professores, implementados em regime de colaboração com os entes federados; e
- iii. a Rede Nacional de Centros de Pesquisa e Desenvolvimento da Educação, constituída com o objetivo de desenvolver tecnologia educacional e ampliar a oferta de cursos e outros meios de formação de professores.

1.2 Consoante o disposto no art. 5.º da Portaria 1.403, a Rede Nacional de Centros de Pesquisa e Desenvolvimento da Educação deverá ser integrada por centros de pesquisa científica, desenvolvimento tecnológico e prestação de serviços para as redes públicas de ensino, instalados em universidades brasileiras, cuja seleção, segundo o § 1.º do mesmo artigo, deve ocorrer por meio de edital público.

1.3 Para os fins do presente Edital, são considerados "*centros de pesquisa e desenvolvimento da educação*", doravante simplesmente *centros*, qualquer órgão ou unidade existente ou que venha a ser constituído no âmbito de uma universidade brasileira, independentemente de sua denominação e formato institucional (centro, núcleo, instituto, laboratório, grupo etc), desde que se dediquem ao desenvolvimento de programas de formação continuada de professores ou gestores e ao desenvolvimento tecnológico e prestação de serviços para as redes públicas de ensino, em uma ou mais áreas referidas no item 1.7 deste Edital.

1.4 O Ministério da Educação irá apoiar os centros que venham a ser selecionados mediante a celebração de convênios com as universidades em que os mesmos se encontrem instalados ou com fundação de apoio existente no ambiente da universidade, tendo, conforme o caso, uma ou outra como interveniente, observando-se, sempre, a legislação aplicável e o interesse da administração. O Ministério da Educação apoiará pelo menos dois centros em cada área de certificação dos profissionais da educação, conforme disposto nos parágrafos 2.º e 3.º do art. 5.º da Portaria 1.403, sendo, essas áreas, em número de dez, segundo o art. 3.º da citada Portaria, a saber:

- i. Educação Infantil;
- ii. Educação Fundamental: anos iniciais;
- iii. Língua Portuguesa;
- iv. Matemática
- v. Ciências Humanas e Sociais;
- vi. Ciências da Natureza;
- vii. Línguas Estrangeiras;
- viii. Educação Física;
- ix. Artes; e
- x. Gestão.

1.5 Os centros poderão se organizar com uma estrutura de caráter interinstitucional, assumindo um deles o papel de instituição-líder, responsável pela

execução do projeto cujas ações serão apoiadas pelo MEC, sendo que, nesta hipótese, o convênio para o apoio ministerial será celebrado com a universidade em cuja estrutura a instituição-líder estiver integrada, com a interveniência da fundação de apoio escolhida, conforme estabelecido no item anterior.

1.6.1.1 As ações de formação continuada e desenvolvimento de tecnologia educacional, previstas neste Edital e que estarão sendo apoiadas pelo MEC, dizem respeito, exclusivamente, à **educação infantil e fundamental**.

1.7 As ações de formação continuada previstas nos projetos que serão apoiadas pelo MEC deverão ter o aporte da Educação Especial, tendo em vista a construção de uma educação inclusiva.

1.8 A Rede será integrada por vinte centros, abrangendo cinco áreas de especialidade, entendidas estas como uma combinação específica de áreas do conhecimento integrantes da estrutura curricular da educação infantil e fundamental e de formação de profissionais da educação, conforme Tabela 1.

Tabela 1
Número de Centros por Área de Especialidade

Área de Especialidade	Número de Centros
Alfabetização e Linguagem	6
Educação Matemática e Científica	5
Ensino de Ciências Humanas e Sociais	3
Artes e Educação Física	3
Gestão e Avaliação da Educação	3
Total	20

1.9 O apoio ministerial aos centros terá como objetivo a implementação de projetos que contemplem o desenvolvimento das ações descritas na Tabela 2, a seguir.

Tabela 2
Ações apoiadas pelo MEC

Número	Descrição
1	Desenvolvimento de programas e cursos de formação continuada de professores e gestores para as redes de educação infantil e fundamental, à distância e semipresenciais, incluindo a elaboração de material didático para a formação docente (livros, vídeos, softwares).
2	Desenvolvimento de projetos de formação de tutores para os programas e cursos de formação continuada.
3	Desenvolvimento de tecnologia educacional para o ensino fundamental e a gestão de redes e unidades de educação pública.
4	Associação a instituições de ensino superior e outras organizações para a oferta de programas de formação continuada e a implantação de novas tecnologias de ensino e gestão em unidades e redes de ensino.

1.10 Os programas de formação continuada de professores e gestores desenvolvidos pelos centros integrarão o Sistema Nacional de Certificação e Formação Continuada de Professores, observando a relação entre as áreas de especialidade dos centros e as de certificação de professores e especialistas especificadas no art. 3.º da

Portaria 1.403, conforme Tabela 3, garantindo-se a existência de, no mínimo, duas instituições para atuar em cada uma das dez áreas de certificação.

Tabela 3

Relação entre as Áreas de Especialidade dos Centros Integrantes da Rede e as Áreas de Certificação de Profissionais da Educação

Área de Especialidade dos Centros	Área de Certificação
1. Alfabetização e Linguagem	1. Educação Infantil 2. Anos Iniciais do Ensino Fundamental 3. Língua Portuguesa 4. Línguas Estrangeiras
2. Educação Matemática e Científica	1. Educação Infantil 2. Anos Iniciais do Ensino Fundamental 3. Matemática 4. Ciências da Natureza
3. Ensino de Ciências Humanas e Sociais	1. Educação Infantil 2. Anos Iniciais do Ensino Fundamental 3. Ciências Humanas e Sociais
4. Artes e Educação Física	1. Educação Infantil 2. Anos Iniciais do Ensino Fundamental 3. Artes 4. Educação Física
5. Gestão e Avaliação da Educação	1. Gestão

1.11 Os programas posteriormente implementados com os diversos agentes interessados – unidades escolares e secretarias municipais e estaduais de educação – poderão incluir produtos desenvolvidos por diferentes centros que venham a integrar a Rede, como, por exemplo, os programas de formação continuada de professores dos anos iniciais do ensino fundamental, que provavelmente reunirão cursos desenvolvidos por mais de um centro integrante da Rede. Neste caso, acordos de cooperação deverão ser firmados entre as instituições envolvidas.

1.12 Sendo o desenvolvimento de programas de formação continuada para os professores indígenas um dos objetivos da Rede, os centros que contemplem em seus planos de desenvolvimento (ver item 2.6.1.) municípios ou estados que tenham escolas indígenas em seus sistemas deverão incluir propostas de formação continuada de professores indígenas em seus projetos.

1.13 Na elaboração de seus projetos, os centros deverão, obrigatoriamente, levar em consideração as fases iniciais do desenvolvimento humano – infância, pré-adolescência, adolescência – incorporando as contribuições de outras áreas do conhecimento que sejam importantes para adequada compreensão dessas fases.

2. DAS PROPOSTAS

2.1 As propostas deverão ser apresentadas pelo dirigente da universidade a que o centro (existente ou a ser instituído) estiver vinculado, e serão compostas pelos seguintes documentos:

- i. Documento A – Organização Institucional da Proponente
- ii. Documento B – Descrição de Centro
- iii. Documento C – Descrição do Quadro de Pessoal
- iv. Documento D – Descrição do Projeto
- v. Documento E – Orçamento e Cronograma de Desembolso

2.2 As propostas deverão estar acompanhadas, ainda, dos seguintes documentos:

- i. anuência formal de todos os membros da equipe;
- ii. anuência formal do representante legal da universidade proponente;
- iii. designação do coordenador do projeto, obrigatoriamente integrante do quadro de pessoal do centro.

2.3 Documento A – Organização Institucional da Proponente

2.3.1 Deverá ser feita a identificação e descrição da universidade proponente, indicando a sua denominação, natureza jurídica, atos constitutivos, histórico da instituição, relação nominal e qualificada do quadro dirigente e localização hierárquica do centro que integrará a Rede, entre outras informações pertinentes.

2.4 Documento B – Descrição do Centro

2.4.1 Deverá ser feita uma descrição do centro proposto para integração à Rede e que, assim, será o responsável pela execução do projeto. No caso de se tratar de um órgão ou unidade já existente na universidade, fazer um histórico do mesmo e do seu estatuto ou regimento. Caso se trate da criação de uma nova unidade na estrutura universitária, fazer uma descrição das características pretendidas, do processo de criação e inserção na referida estrutura e do cronograma provável para aprovação da proposta pelo órgão de direção da universidade.

2.5 Documento C – Descrição do Quadro de Pessoal

2.5.1 Deverá ser feita uma descrição do quadro de pessoal, considerando-se, para este fim, o grupo formado pelos principais profissionais que serão responsáveis pela execução do projeto, tanto em seu componente técnico e científico quanto em seus aspectos operacionais, e que mantém um vínculo de trabalho explícito e permanente com o centro, incluindo a qualificação dos seus membros e as responsabilidades e papéis de cada um para o desenvolvimento das ações que integram o projeto.

2.5.2 Também deverá ser feita uma descrição detalhada da experiência do quadro de pessoal na implementação de projetos de formação continuada de professores e implantação de novas tecnologias com a rede pública de educação infantil e fundamental, incluindo, quando for o caso, os valores dos projetos e as respectivas agências de financiamento.

2.5.3 O quadro de pessoal a ser apresentado deverá estar constituído com um mínimo de cinco até o máximo de dez profissionais (sem constituir este teto um critério obrigatório), devendo ser apresentado o currículo dos respectivos componentes.

2.6 Documento D – Descrição do Projeto

2.6.1 Os projetos deverão descrever as ações a serem desenvolvidas e os respectivos produtos, em conformidade com o disposto na Tabela 2, apresentando sucintamente as metas programadas e os produtos esperados. Para os fins deste Edital, são produtos esperados das ações descritas na Tabela 2:

- i. material didático (livros, *softwares*, vídeos etc);
- ii. módulos, cursos e programas de formação (incluindo todos os materiais necessários à sua execução);
- iii. tecnologia de gestão de unidades e redes de ensino (incluindo *softwares* e instrumentos de avaliação);
- iv. acordos de cooperação, ou outro instrumento legal adequado, que estendam a cobertura potencial e efetiva dos programas desenvolvidos pelos centros.

2.6.2 São metas a serem alcançadas:

- i. associação com outras instituições, de modo que a cobertura potencial dos programas desenvolvidos no âmbito da Rede se amplie;
- ii. atendimento efetivo a profissionais, unidades e redes de ensino por meio desses programas;
- iii. elevação do percentual de certificação dos profissionais de educação.

2.6.3 Também integrará o projeto um Plano de Desenvolvimento, projetando as metas a serem realizadas ao longo dos quatro anos de duração do convênio, por meio de outras parcerias com instituições de ensino superior, secretarias de educação e instituições congêneres.

2.6.4 Finalmente, o projeto deverá contemplar um Plano sucinto para a sua avaliação e monitoramento.

2.7 Documento E – Orçamento e Cronograma de Desembolso

2.7.1 Deverá ser apresentado o orçamento estimado do projeto por ação e produto, bem como o cronograma de desembolso, respeitada a restrição de pagamento de 50% do valor correspondente a um produto apenas após a sua recepção e aprovação por parte da SEIF/MEC.

2.8 Características Desejáveis dos Projetos

É desejável que os projetos apresentem as seguintes características:

- i. proponham formas de associar a competência científica acumulada pelo país, em diferentes áreas do conhecimento, ao desenvolvimento de programas de formação continuada e de tecnologia educacional;
- ii. proponham formas inovadoras e eficazes de parceria entre instituições de ensino superior, organizações não-governamentais e empresas com o objetivo de desenvolver tecnologias educacionais e programas de formação, potencializando e articulando a experiência acumulada por diferentes organizações nesta área;

iii. proponham programas de formação flexíveis, que possam ser adaptados a diferentes condições de oferta e de exercício profissional;

iv. prevejam a utilização dos dados originários do Exame Nacional de Certificação de Professores e dos sistemas associados de avaliação da educação básica para o desenvolvimento dos programas de formação;

v. projetem a implementação, em larga escala, dos programas de formação e a implantação das novas tecnologias, em associação com instituições de ensino superior e outras organizações, por meio de convênios com os municípios, estados e Distrito Federal; e

vi. proponham procedimentos eficazes de gestão do projeto, que garantam um trabalho contínuo com as redes públicas de educação, por meio de ações que integrem a escola, a administração pública e as instituições de ensino superior.

3. DO PROCESSO SELETIVO

3.1 Para a implantação da Rede, a Secretaria de Educação Infantil e Fundamental adotará no processo seletivo uma conduta pró-ativa, podendo recomendar alterações, fusões e articulações das propostas, na fase de negociação prevista no cronograma disposto no preâmbulo deste edital, sendo que as decisões finais caberão a uma comissão instituída com esta finalidade.

3.2 As pré-propostas e as propostas finais serão avaliadas pelos seguintes critérios:

- i. conformidade do projeto com os objetivos da Rede e do Sistema Nacional de Certificação e Formação Continuada de Professores;
- ii. qualificação do quadro de pessoal para a realização do projeto;
- iii. produtos adequados aos objetivos da Rede;
- iv. metas adequadas às finalidades da Rede;
- v. política de desenvolvimento do centro e de sua rede de organizações associadas adequada às metas propostas;
- vi. centro dotado de estrutura em condições de atender às finalidades da Rede;
- vii. infra-estrutura efetivamente disponível para o centro responsável pela execução do projeto;
- viii. ajuste do orçamento aos produtos e metas propostos

4. DISPOSIÇÕES FINAIS

4.1 As universidades interessadas poderão apresentar as suas propostas para uma ou mais áreas de especialidade, hipótese na qual para cada área de especialidade deverá ser apresentada uma proposta separada, integrada pelo conjunto de documentos especificado neste Edital.

4.2 O programa terá a duração de 4 (quatro) anos, com o desembolso anual máximo de R\$ 500 mil por projeto. Todo desembolso estará vinculado a um produto ou à realização de uma meta especificada no Plano de Desenvolvimento do projeto. Os orçamentos apresentados nas propostas deverão discriminar as despesas por item de dispêndio, produtos e metas e o cronograma de desembolso deverá destinar no mínimo 50% do valor à entrega dos produtos e realização das metas.

4.3 São itens financiáveis:

i. Pessoal (com as exceções previstas na Instrução Normativa n.º 1/1997 da Secretaria do Tesouro Nacional e alterações posteriores, e demais diplomas que disciplinam a celebração de convênios);

ii. Equipamento;

iii. Material de consumo;

iv. Serviços de Terceiros – Pessoa Física; e

v. Serviços de Terceiros – Pessoa Jurídica.

4.4 Os recursos para custear as ações descritas neste edital correrão à conta do Programa 1072 – Valorização e Formação de Professores e Trabalhadores da Educação, ações 6331 – Fomento a Pesquisa e Desenvolvimento da Educação Infantil e 6357 – Fomento a Pesquisa e Desenvolvimento do Ensino Fundamental, previsto no Plano Plurianual 2004-2007, podendo ainda, serem destinados recursos de acordos de cooperação externos.

4.4.1 Caso os projetos em execução ou a serem executados contemplem outros recursos além dos resultantes do apoio federal, os mesmos deverão ser dimensionados financeiramente em sua totalidade, com classificação distinta por fontes segundo as respectivas origens.

4.5 A SEIF/MEC instituirá comissão para o acompanhamento da execução dos projetos, que poderá propor o cancelamento do convênio se, no processo de monitoramento e avaliação, a sua implementação for considerada insatisfatória, tendo em vista as metas e produtos integrantes do projeto.

Brasília, DF, 11 de novembro de 2003

Maria José Vieira Féres

Secretária de Educação Infantil e Fundamental do Ministério da Educação

ANEXO B – PORTARIA 1.403/2003 - EXAME NACIONAL DE CERTIFICAÇÃO



50

ISSN 1677-7042

Diário Oficial da União - Seção 1

CNPJ/CPF: 060.447.648-50
 Processo: 01400.00193/03-00
 DF - Brasília
 Valor do Apoio RS: 180.043,50
 Prazo de Captação: 30/05/2003 a 31/12/2003

PORTARIA Nº 213, DE 9 JUNHO DE 2003

O MINISTRO DE ESTADO DA CULTURA, INTERINO, no uso de suas atribuições legais, e em cumprimento ao disposto no § 6º do art. 19 da Lei nº 8313, de 23 de dezembro de 1991, resolve:

Art. 1º Aprovar o projeto cultural, relacionado abaixo, para o qual o proponente fica autorizado a captar recursos, mediante doações ou patrocínios, na forma prevista no §1º do artigo 26 da Lei nº 8313, de 23 de dezembro de 1991, alterada pela Lei nº 9.874, de 23 de novembro de 1999.

Art. 2º Esta Portaria entra em vigor na data de sua publicação.

JOÃO LUIZ SILVA FERREIRA

ANEXO

Área: 7 Artes Integradas
 Artigo 26

03 1806 - Jato Cultural
 Carlos Guimarães Coelho
 CNPJ/CPF: 577.928.284-20
 Processo: 01400.002636/03-05
 MG - Uberlândia
 Valor do Apoio RS: 91.278,00
 Prazo de Captação: 04/06/2003 a 30/06/2003

(Of. El. nº 0190/01-121)

Ministério da Educação

GABINETE DO MINISTRO

PORTARIA Nº 1.403, DE 9 DE JUNHO DE 2003

Institui o Sistema Nacional de Certificação e Formação Continuada de Professores.

O MINISTRO DE ESTADO DA EDUCAÇÃO, no uso de suas atribuições, e tendo em vista as disposições da Lei nº 9131, de 24 de novembro de 1995, da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, especialmente seus artigos 8º, 9º, 62 e 64, e a Resolução do Conselho Nacional de Educação 01/2002, especificamente o seu art. 16, que dispõe sobre a implantação de um sistema de certificação de competências dos professores, resolve:

Art. 1º Fica instituído o Sistema Nacional de Certificação e Formação Continuada de Professores da Educação Básica, que compreende:

I - o Exame Nacional de Certificação de Professores, por meio do qual se promovem parâmetros de formação e mérito profissionais;

II os programas de incentivo e apoio à formação continuada de professores, implementados em regime de colaboração com os entes federados; e

III a Rede Nacional de Centros de Pesquisa e Desenvolvimento da Educação, constituída com o objetivo de desenvolver tecnologia educacional e ampliar a oferta de cursos e outros meios de formação de professores.

Art. 2º O Exame Nacional de Certificação de Professores avaliará, por meio dos instrumentos adequados, os conhecimentos, competências e habilidades dos professores e demais educadores em exercício nas redes de ensino, dos concluintes dos cursos normais de nível médio, e dos concluintes dos cursos de licenciatura oferecidos pelas instituições de ensino superior.

§ 1º O Exame Nacional de Certificação de Professores passa a ser o instrumento por meio do qual se realiza o exame nacional de cursos para as licenciaturas.

§ 2º A participação no exame dos concluintes dos cursos de licenciatura oferecidos pelas instituições de ensino superior é obrigatória, conforme disposto na Lei nº 9131.

§ 3º A participação no exame dos profissionais em exercício e dos concluintes dos cursos normais de nível médio é voluntária.

§ 4º É facultada a participação no exame de qualquer pessoa licenciada para o exercício de função docente, bem como os diplomados por cursos normais de nível médio.

Art. 3º Será conferido aos aprovados no Exame Nacional de Certificação de Professores o Certificado Nacional de Proficiência Docente, nas seguintes áreas:

I Educação Infantil
 II Educação Fundamental: anos iniciais
 III Língua Portuguesa
 IV Matemática
 V Ciências Humanas e Sociais
 VI Ciências da Natureza
 VII Línguas Estrangeiras
 VIII Educação Física
 IX Artes
 X Gestão

§ 1º Os certificados, quando for o caso, farão referência às especialidades, acompanhando as áreas de licenciatura e as habilitações pedagógicas reconhecidas.

§ 2º O certificado nacional não constitui prova de licença para o exercício de função docente.

§ 3º O Certificado Nacional de Proficiência Docente terá a validade de cinco anos.

Art. 4º O Exame Nacional de Certificação de Professores compreenderá:

I Avaliação da leitura e escrita, educação matemática e científica básicas, à qual deverão se submeter todos os candidatos aos certificados nacionais de proficiência docente.

II Avaliação de conhecimentos e competências pedagógicas específicos da área de certificação e especialidade pretendida, à qual deverão se submeter apenas os candidatos correspondentes.

Parágrafo único. As matrizes de conhecimentos, competências e habilidades que servem de referência para a construção dos instrumentos de avaliação serão elaboradas revisas por meio de procedimentos que garantam a participação da comunidade educacional.

Art. 5º A Rede Nacional de Centros de Pesquisa e Desenvolvimento da Educação será integrada por centros de pesquisa científica, desenvolvimento tecnológico e prestação de serviços para as redes públicas de ensino, em uma ou mais áreas de especialidade, instaladas em instituições universitárias brasileiras.

§ 1º As instituições serão selecionadas por meio de edital público.

§ 2º O apoio do MEC aos centros de pesquisa e desenvolvimento se fará por meio de convênios com as instituições universitárias em que se encontram instalados.

§ 3º O MEC apoiará ao menos dois centros de pesquisa e desenvolvimento em cada área de certificação dos profissionais da educação.

Art. 6º O Ministério da Educação proporá, por meio de Projeto de Lei, a instituição da Bolsa Federal de Incentivo à Formação Continuada, a ser concedida a todo professor certificado, em exercício nas redes públicas de ensino.

Art. 7º A implantação do Sistema de Certificação e Formação Continuada de Professores será gradual, tendo início com a certificação e o atendimento às necessidades de formação continuada dos professores das séries ou ciclos iniciais do ensino fundamental, em exercício nas redes públicas de educação.

Parágrafo único. A Secretaria de Educação Fundamental deverá instituir uma comissão para a coordenação do Sistema e propor as normas complementares necessárias à plena execução do disposto nesta Portaria.

Art. 8º Esta Portaria entra em vigor na data de sua publicação.

CRISTOVAM BUARQUE

(Of. El. nº 229)

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA
DEPARTAMENTO DE RECURSOS HUMANOS

PORTARIA Nº 541, DE 5 DE JUNHO DE 2003

O Diretor do Departamento de Recursos Humanos da Universidade Federal de Santa Catarina, no uso de suas atribuições legais, e tendo em vista o que consta do processo nº 23080.013302/2003-51, resolve:

Homologar o resultado do Processo Seletivo Simplificado do Departamento de Fitotecnia - FIT/CCA, instituído pelo Edital nº 053/DRH/03, de 20/05/2003.

Campo de Conhecimento: Ciências Agrícolas
 Regime de Trabalho: 20 (vinte) horas semanais
 Nº de vagas: 01 (uma)

Classificação	Média Final
1. Hamilton Justino Vieira	9,8
2. José Gabriel da Silva	7,4

IRINEU MANOEL DE SOUZA

(Of. El. nº 199/DRH/2003)

ANEXO C – FORMAR OU CERTIFICAR? MUITAS QUESTÕES PARA REFLEXÃO

Fórum Nacional em Defesa da Escola Pública

ABEP, ABEEF, ABI, ABRUEM, Ação Educativa, AEC, AELAC, ANDE, ANDES-SN, ANDIFES, ANFOPE, ANPAE, ANPed, ANPG, ANUP, CAED, CBCE, CEDES, CFP, CNBB, CNTE, CONDSEF, CONTEE, DENEM, ENEC, ENECOS, ENEFAR, ENESSO, ExNEPe, ExNEEF, ENEN, ENEENF, ENEV, FASUBRA-Sindical, FEAB, FENECO, FORUMDIR, MNMMR, MST, OAB, SBPC, SINASEFE, UBES, UNDIME, UNE.
Fóruns Estaduais: AM, BA, ES, GO, MA, MG, MS, MT, PA, PI, PR, PE, RS, SC, SP.
Fóruns Regionais: Norte Mineiro.

FORMAR OU CERTIFICAR? MUITAS QUESTÕES PARA REFLEXÃO

"Nosso governo será marcado pelo diálogo permanente com a sociedade civil. Uma das tragédias do Brasil tem sido a incapacidade dos dirigentes estabelecer pontes, acordos, entendimentos com os quais todos possam ganhar." (Programa de Governo do PT)

O Fórum Nacional em Defesa da Escola Pública, após tomar conhecimento da Portaria nº 1.403, de 9 de junho de 2003, do Ministro da Educação, e das ações desencadeadas pelo Ministério da Educação (MEC), visando a implantação de um Sistema Nacional de Certificação e Formação Continuada de Professores, vem, mais uma vez, manifestar seu posicionamento ao MEC, aos educadores e à sociedade brasileira.

Isso, porque o MEC tenta justificar a instituição de um instrumento (apresentado na Portaria como o instrumento) para aferir o desempenho e o mérito profissional, visando a certificação de conhecimentos, competências e habilidades de professores da Educação Básica, em todo o país.

Para tanto, baseou-se em "pesquisa nacional", realizada em maio de 2003, com 2.000 docentes da Educação Básica, em 488 escolas, 198 Municípios e 24 Estados, o que corresponde apenas a 0,1% de uma categoria profissional de cerca de 2 milhões de educadores, em 3% dos Municípios. Essa pesquisa, com forte caráter indutor, buscou mostrar a potencial concordância do professorado com a necessidade de avaliação.

Com efeito, uma política de avaliação da educação brasileira é absolutamente relevante e necessária. Essa tem sido uma posição historicamente defendida pelo Fórum Nacional em Defesa da Escola Pública. Mas defende o Fórum uma política que contemple programas de avaliação participativos e emancipatórios, fundados em princípios, como ética, democracia e autonomia; em critérios, como eficiência e qualidade; em metodologias que enfatizem as funções diagnóstica e formativa da avaliação, visando o estabelecimento de um padrão unitário de qualidade para o ensino, que deve ser cultural e cientificamente significativo e socialmente comprometido com a maioria da população. Não temos medo de avaliação!

SECRETARIA EXECUTIVA

ANDES-SN: Setor Comercial Sul, Q. 2, Bl. C, Edifício Cedro II, 3º andar. Brasília, DF – 70302-914 – Brasil.

Tel: (51) 322-7561- Fax: (61) 224-9716. E-mail: secretaria@andes.org.br - URL: <http://www.andes.org.br>

CONTEE: SRTV Sul, Q. 701, Bl. 2, Edifício Assis Chateaubriand - Sala 436. Brasília, DF – 70340-906.

TeleFax: (61) 226-1278. E-mail: contee@solara.com.br

FASUBRA-Sindical: Campus da Universidade de Brasília – Multiuso I, Bl. C, Sala C1-7. C.Postal 04539. Brasília, DF – 70719-970.

Tel: (61) 349-9151 – Fax: (61) 349-1571. E-mail: fasubra@fasubra.org.br - URL: www.fasubra.org.br

A proposta de “avaliação” do governo, neste e em outros casos, continua sem referência no projeto político-pedagógico de cada instituição e no contexto social. Como no governo de Fernando Henrique Cardoso.

Assim sendo, o *Fórum Nacional em Defesa da Escola Pública* considera:

- que não se trata de uma ação nova e isolada do MEC, mas tem sua referência na Resolução nº 1, de 18 de fevereiro de 2002, do Conselho Pleno, do Conselho Nacional de Educação, onde se lê, no Artigo 16: “O Ministério da Educação, em conformidade com o §1º, Art. 8º, da lei 9394/96, coordenará e articulará em regime de colaboração com o Conselho Nacional de Educação, Conselho Nacional de Secretários Estaduais de Educação, o Fórum Nacional de Conselhos Estaduais de Educação, a União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação e representantes de Conselhos Municipais de Educação e das associações profissionais e científicas, a formulação de diretrizes para a organização de um sistema federativo de certificação de competência dos professores da educação básica” (grifos nossos). Isso poderia ser entendido como continuidade da política do governo Fernando Henrique Cardoso, no que se refere à concepção da relação entre avaliação e qualidade da educação nacional;
- que, no estabelecimento de duas Matrizes de Referências – uma, que servirá para a elaboração do Teste Geral do Professor, e a outra, que orientará a elaboração do Teste para os professores dos anos iniciais do ensino fundamental, aquelas poderão servir para distorcer a formação e contribuir para a disseminação de “cursinhos de formação de professores” para a realização do Exame Nacional de Certificação de Professores, a exemplo do que ocorreu com os “cursinhos vestibulares”, no ensino médio, e os “cursinhos finais”, para o “provão”;
- que, no documento de apresentação do Sistema Nacional de Certificação e Formação Continuada de Professores da Educação Básica, o MEC reconhece que as Matrizes de Referências configurariam “um conjunto de saberes específicos”, que caracterizam a profissão docente. Entretanto, além de contrariar os princípios constitucionais da liberdade de ensinar e de aprender e do pluralismo de idéias e de concepções pedagógicas, isso poderia referenciar propostas para formação continuada e servir como mecanismo de progressão na carreira – o que seria louvável; mas, ao articular-se com o desempenho no Exame de Certificação, também pode servir para a admissão e para a demissão (por justa causa, em contratos pela CLT) ou exoneração (quando ocupante de cargo público), dos professores nas diferentes redes, chegando mesmo a aparentemente antecipar elementos de uma reforma trabalhista que associa uma certa “certificação” com a “instabilidade” no emprego;
- que, se adotado, o Exame de Certificação de Professores se transforma no (único) instrumento de avaliação docente na Educação Básica, ainda mais perverso que o “provão” (Exame Nacional de Cursos), pois este, no mínimo, combinado com outros instrumentos, divulga que avalia os cursos de ensino superior, por meio do desempenho dos alunos concluintes; todavia, no caso do Exame de Certificação de Professores, ele “avaliará o mérito” de cada professor, premiando ou punindo, com uma “bolsa de estímulo”, de acordo com o seu desempenho. Dessa forma, desconsidera, inclusive, dados do Censo Escolar, que aferem algumas condições das escolas, e do Censo do Professor, onde se pode ter um quadro amplo dos docentes do país, entre outros dados que qualificam as escolas e os profissionais da Educação Básica.

- que é um exame fundado numa visão meritocrática e de aferição pontual, tendo como referência apenas os conteúdos didáticos formais das áreas do currículo escolar, sequer levando em conta um amplo processo de avaliação institucional, que poderia apontar para uma real melhoria da qualidade da Educação Básica;
- que, se o resultado de um Exame com essa intenção e essa amplitude revelar-se negativo, que decisões serão tomadas em relação aos professores reprovados? Se já há um diagnóstico da Educação Básica, que retrata o estado de penúria tanto das nossas escolas como dos profissionais que nelas atuam, sem a existência de Exames, qual seria o significado de sua realização? Não seria mais importante partir dessas constatações, já percebidas historicamente, e montar um amplo programa de formação docente, articulado com maior aporte de recursos às universidades públicas existentes?
- que o procedimento – aparentemente democrático, contido no pretenso caráter voluntário do exame, para os professores em exercício (ou aos concluintes dos Cursos Normais de nível médio), embora seja obrigatório para os concluintes dos cursos de Licenciatura –, quando associado à Bolsa Federal de Incentivo à Formação Continuada, destinada aos aprovados no exame, parece desconhecer a realidade das condições salariais dos docentes brasileiros. É por demais conhecido o processo de precarização e aviltamento a que está submetida essa categoria de trabalhadores; assim, qualquer mecanismo que amplie e melhore, minimamente, essas condições terá forte caráter indutor. Nessa situação, aqueles que estão nas piores condições, provavelmente, seriam ainda mais prejudicados. Não seria mais pertinente e adequado destinar maiores atenções e recursos justamente para essas escolas e esses profissionais, como forma de garantir um padrão unitário de qualidade para todos?
- que, tal como descrito na página 11, do documento “Sistema Nacional de Formação Continuada e Certificação de Professores”, o Certificado Nacional de Proficiência Docente, com validade de cinco anos, deve ser entendido como um “selo” de qualidade que sintetiza o compromisso do Estado brasileiro com os profissionais do magistério. Essa visão dos atuais dirigentes do MEC não permitiria inferir predominância das concepções utilizadas pelas ISOs e pela Gerência de Qualidade Total e contrárias à construção de uma escola de qualidade socialmente referenciada?
- que o disposto no Art. 210, da Constituição Federal, e também nos artigos 26 e 27, da LDB, estabelecem de modo amplo as bases dos currículos para o ensino fundamental e médio; em função disso, como foram as Matrizes de Referência para o Exame concebidas e articuladas a esses instrumentos legais?
- que, segundo o programa de governo do Partido dos Trabalhadores, no item 42, evidencia-se a intenção de “diálogo permanente com a sociedade civil [...] e estabelecer pontes, acordos, entendimentos com os quais todos possam ganhar”. Não seria o caso de uma ampla discussão, prévia e democrática, com os principais interessados sobre o propósito do Sistema Nacional de Formação Continuada e Certificação de Professores?
- que é necessário que o governo tenha como perspectiva real a construção de uma política global de formação, inicial e continuada, e de valorização de todos(as) os(as) trabalhadores(as) em educação – com a implementação de planos de carreira, salários dignos e condições de trabalho adequadas – nos moldes já definidos em documentos como, por exemplo, *Plano Nacional de Educação – proposta da sociedade brasileira*, *Propostas Emergenciais para Mudanças na Educação Brasileira*, entre outros

elaborados pelo *Fórum Nacional em Defesa da Escola Pública*.

Diante dessas considerações, o *Fórum Nacional em Defesa da Escola Pública* entende que a instituição do Exame Nacional de Certificação de Professores da Educação Básica é inoportuna, porque desconsidera que a valorização dos(as) professores(as) pressupõe uma formação inicial de boa qualidade, a garantia de formação continuada, condições de trabalho dignas e adequadas e um plano de carreira e salários condizente com as funções exercidas, como dimensões essenciais do trabalho profissional docente, cuja responsabilidade compete aos sistemas educacionais de Estados e Municípios.

A proposta de instituição do Exame Nacional de Certificação de Professores da Educação Básica utiliza, ainda, a certificação como sinônimo de qualificação individual, transferindo a responsabilidade sobre a qualidade dos sistemas de ensino ao esforço individual de cada professor(a), substituindo uma perspectiva de formação permanente, coletiva e solidária, por atitudes de competição e, eventualmente, até de punição.

O *Fórum* entende que instaurar um sistema de premiação, com bolsas de incentivo à formação continuada àqueles(as) que obtiverem sucesso no referido Exame, aprofunda as políticas de caráter meritocrático de governos anteriores e exacerbadas no governo Fernando Henrique Cardoso, no seio do magistério, contribuindo ainda mais para a desvalorização desses(as) profissionais.

Percebe-se que, tal como o Exame Nacional de Cursos, o "provão", o Exame de Certificação de Professores segue a mesma lógica do ranqueamento, favorecendo o individualismo e a competição.

Tal avaliação, da forma como está proposta, além de não levar em conta a dimensão coletiva do trabalho docente, desconsidera as diversidades regionais e locais e a necessidade de articular o trabalho do(a) professor(a), o projeto político-pedagógico da unidade escolar e suas condições de realização, e a gestão do sistema de ensino em que se inserem o(a) professor(a) e a escola.

Opondo-se a tais pressupostos, o *Fórum Nacional em Defesa da Escola Pública* entende que, ao invés de aferir desempenhos de professores(as) em um Exame Nacional, é necessário que o MEC reforce os mecanismos de apoio ao trabalho individual e coletivo dos(as) educadores(as) da Educação Básica, e procure garantir sua formação continuada, em cada um dos sistemas de ensino, por meio do regime de colaboração, incentivando tanto novas iniciativas, quanto respeitando e apoiando as já existentes.

O professorado, nas últimas décadas, tem sido cobrado e responsabilizado pelas fragilidades do sistema educacional, sem que as escolas sejam providas de recursos materiais, de equipamentos e de profissionais que auxiliem o trabalho docente, e sem que se paguem salários que lhes assegurem tempo e disposição para buscar o aperfeiçoamento contínuo da sua qualificação. Assim, entende-se que os poderes públicos constituídos devem enfrentar, de forma prioritária, as condições objetivas de trabalho e de formação tanto do professorado como dos(as) demais trabalhadores(as) em educação, estabelecendo metas a ser cumpridas e adotando sistemas de avaliação processuais, democráticos, institucionais e integrais, que não simplesmente venham a emitir um julgamento sobre o nível de conhecimento do(a) professor(a), de forma individualizada; antes, que realmente permitam melhor conhecer os sistemas de ensino e suas unidades escolares, detectando falhas, lacunas e equívocos a ser superados, bem como aspectos positivos que poderão ser potencializados e

intercambiados com outras realidades escolares.

Uma política global efetiva de valorização de todos(as) os(as) profissionais em educação só se implementa na medida em que se considere a realidade concreta por eles(as) vivenciada, nos diferentes espaços sociais em que estão inseridos(as). A desconsideração, pelo MEC, da proposta de política global de formação anteriormente mencionada, levou o *Fórum Nacional em Defesa da Escola Pública* a aprovar, em Plenária Nacional, realizada em Brasília, em agosto p.passado, uma "Moção de Repúdio ao Exame de Certificação" (cópia em anexo).

Nesse momento de mudanças na política nacional, o *Fórum* esperava que um dos primeiros passos do governo fosse reconhecer o papel dos(as) profissionais em educação, por meio do estabelecimento de uma política adequada de valorização, com planos de carreira, com retribuição salarial digna e com sólido programa de formação inicial e continuada, que incluiria uma concepção de avaliação emancipatória.

A título de exemplo, numa analogia com a proposta constante da Portaria nº 1.403, de 9 de junho de 2003 – em cuja revogação insistimos! – o *Fórum Nacional em Defesa da Escola Pública* entende que poderá ser instituído o *Sistema Nacional de Formação Continuada de Trabalhadores(as) em Educação*, que inclua programas de incentivo e apoio à formação continuada daqueles(as) atuando na Educação Básica, a ser implementados em regime de colaboração com os entes federados, com o objetivo de desenvolver e ampliar a oferta de cursos e outros meios dessa formação.

Papel da maior relevância terão as universidades e demais instituições de educação superior (IES) públicas, que deverão colocar à disposição desse Sistema, por meio de atividades de extensão universitária e prestação de serviços às redes públicas de ensino, a sua produção científica e tecnológica pertinente para as áreas de conhecimento da Educação Básica.

O MEC deverá apoiar os centros de pesquisa educacional já existentes nas universidades e IES públicas, bem como garantir as condições para a criação e o funcionamento, onde ainda não existam, de modo a ampliar, progressivamente, o alcance do *Sistema Nacional de Formação Continuada de Trabalhadores(as) em Educação*, em todo o território nacional. De início, o MEC deverá garantir o funcionamento de, pelo menos, um desses centros de pesquisa em cada Estado e no Distrito Federal.

Assim, a implementação do *Sistema Nacional de Formação Continuada de Trabalhadores(as) em Educação* deverá ter início com programas destinados a docentes das séries ou ciclos iniciais do ensino fundamental público. Essa formação deverá ser gradualmente estendida a todos(as) os(as) professores(as) em exercício, nas escolas das redes públicas. O mesmo deverá ocorrer com os(as) profissionais em educação nos estabelecimentos de ensino privados, cujos mantenedores deverão ser responsáveis, administrativa e financeiramente, por garantir-lhes o acesso a programas de formação continuada.

Como as atividades necessárias à consecução da educação escolar não se restringem ao trabalho docente, é essencial que a todos(as) os(as) demais profissionais que atuam no ambiente escolar sejam igualmente asseguradas condições de formação continuada.

Os empregadores, tanto no setor público como no privado, deverão garantir

período reservado a estudos e a aperfeiçoamento profissional continuado, previsto e incluído na carga de trabalho, inclusive com licenciamento periódico remunerado para esse fim, para que se cumpra o dispositivo constitucional de que o ensino seja ministrado com garantia de padrão de qualidade.

Todo esse processo de formação continuada deverá ocorrer com o acompanhamento do Poder Público.

Há que se considerar – reiteramos – que uma política global de formação continuada e valorização de profissionais em educação, atuando na Educação Básica, que contemple o *Sistema Nacional de Formação Continuada de Trabalhadores(as) em Educação*, aqui proposto, depende de três outros fatores, também essenciais para que suas finalidades se efetivem: piso salarial profissional nacional; planos de carreira associados a salários dignos; condições materiais e técnicas para o pleno exercício profissional. A avaliação – insistimos – é um dos elementos constitutivos fundamentais do processo educativo e, como tal, deve necessariamente integrar a política global de formação continuada e, nesta, o *Sistema Nacional de Formação Continuada de Trabalhadores(as) em Educação*.

Essa proposta, como qualquer outra destinada a cumprir, por meio da Educação, um papel estratégico na vida nacional, exige ampla discussão pública, democrática e participativa, antes de se definir a sua configuração final e a forma de sua implementação.

Nesse sentido, o *Fórum Nacional em Defesa da Escola Pública* tem clareza de que é necessário definir uma política global de formação de profissionais em educação, que privilegie uma sólida formação teórica, a relação teoria-prática, a interdisciplinaridade, a gestão democrática, a formação cultural, o desenvolvimento de compromisso social, ético e político da docência e dos(as) trabalhadores(as) que auxiliam sua realização, a reflexão crítica sobre a formação para o magistério, a fim de favorecer a qualidade da profissionalização e a valorização dos(as) profissionais. A articulação entre a formação inicial e continuada também integra esses pontos básicos defendidos por esses setores sociais organizados no *Fórum*.

A construção dessa política global de formação de profissionais em educação deve ser *participativa e democrática*. Com essa perspectiva, o *Fórum Nacional em Defesa da Escola Pública* reivindica, por um lado, que o Encontro Nacional do Sistema Nacional de Formação Continuada e de Certificação de Professores, evento programado para os dias 10, 11 e 12 de setembro de 2003, deflagre uma ampla discussão acerca de um processo de formação inicial e continuada dos(as) profissionais que atuam na Educação Básica; por outro, indica a substituição da Portaria nº 1.403, de 9 de junho de 2003, que criou o Sistema Nacional de Formação Continuada e Certificação de Professores, por uma nova orientação em que estejam contempladas diretrizes de fato condizentes com os “... entendimentos em que todos possam ganhar...”.

Brasília, DF, 6 de setembro de 2003

Fórum Nacional em Defesa da Escola Pública

ANEXO D – PROJETO BÁSICO: MOBILIZAÇÃO PELA QUALIDADE NA EDUCAÇÃO: PRÓ-LETRAMENTO

1. Justificativa

O Ministério da Educação (MEC) lançou, em março de 2005, o Plano Nacional de Qualidade para a Educação Básica cujo principal desafio é alterar o quadro atual da educação brasileira, constituindo um marco orientador de ações conjuntas da união, estados, municípios e sociedade civil.

Os dados do Sistema Nacional de Educação Básica (SAEB) ⁴⁴ têm mostrado a incapacidade das escolas em satisfazer as necessidades básicas de crianças e jovens. Observem-se os dados a seguir e o significado dos estágios de competência dos alunos brasileiros.

Percentual de estudantes nos estágios de construção de competências

Língua Portuguesa – 4ª Série EF - Brasil – Saeb 2003		
Muito Crítico	Não desenvolveram habilidades de leitura mínimas condizentes com quatro anos de escolarização. Não foram alfabetizados adequadamente. Não conseguem responder os itens da prova. Não são leitores competentes, leem de forma ainda pouco condizente com a série.	18,7%
Crítico	Construíram o entendimento de frases simples. São leitores ainda no nível primário, decodificam apenas a superfície de narrativas simples e curtas, localizando informações explícitas, dentre outras habilidades.	36,7%
Intermediário	Começando a desenvolver as habilidades de leitura, mais próximas do nível exigido para a série. Inferem informações explícitas em textos mais longos; identificam a finalidade de um texto informativo; reconhecem o tema de um texto e a ideia principal e reconhecem os elementos que constroem uma narrativa, tais como o conflito gerador, os personagens e o desfecho do conflito; entre outras habilidades.	39,7%
Adequado	São leitores com nível de compreensão de textos adequados à série. São leitores com habilidades consolidadas. Estabelecem a relação de causa e consequência em textos narrativos mais longos; reconhecem o efeito de sentido decorrentes do uso da pontuação; distinguem efeitos de humor mais sutis; identificam a finalidade de um texto com base em pistas textuais mais elaboradas, depreendem relação de causa e consequência implícita no texto, além de outras habilidades.	4,8%

⁴⁴. Esse sistema utiliza uma escala de pontuação única que descreve habilidades e competências desenvolvidas pelos alunos na 4ª e na 8ª séries do ensino fundamental e na 3ª série do ensino médio, em Língua Portuguesa e Matemática. Em Língua Portuguesa, a pontuação vai de 0 a 375 pontos e, em Matemática, de 0 a 425 pontos. Os alunos são classificados segundo sua pontuação em quatro estágios de desempenho: muito crítico, crítico, intermediário e adequado.

A média de desempenho dos estudantes de 4ª série foi de 169 pontos. O resultado foi melhor em relação a 2001, o que indica reversão da tendência de queda manifestada no período de 1995 a 2001, mas os dados mostram que a habilidade de leitura e interpretação de textos é insuficiente na educação básica do país. A média mínima satisfatória para quatro anos de escolarização é de 200 pontos, patamar que compreende a leitura de textos de diferentes gêneros, como histórias em quadrinhos, narrativas simples, textos informativos e textos poéticos.

Matemática – 4ª Série EF - Brasil – Saeb 2003		
Muito Crítico	Não conseguem transpor para uma linguagem matemática específica, comandos operacionais elementares compatíveis com a série. (Não identificam uma operação de soma ou subtração envolvida no problema ou não sabem o significado geométrico de figuras simples).	11,5%
Crítico	Desenvolvem algumas habilidades elementares de interpretação de problemas aquém das exigidas para o ciclo. São capazes de reconhecer partes de um todo em representações geográficas e calcular áreas de figuras desenhadas em malhas quadriculadas contando o número de lados; resolvem problemas do cotidiano envolvendo pequenas quantias em dinheiro.	40,1%
Intermediário	Desenvolvem algumas habilidades de interpretação de problemas, aproximando-se do esperado para a 4ª série. Entre outras habilidades, resolvem problemas do cotidiano envolvendo adição de números racionais com o mesmo número de casas decimais, calculam o resultado de uma adição e subtração envolvendo números de até 3 algarismos, inclusive com recurso e reserva, de uma multiplicação com um algarismo.	41,9%
Adequado	Interpretam e sabem resolver problemas de forma competente. Apresentam as habilidades compatíveis com a série. Reconhecem e resolvem operações com números racionais, de soma, subtração, multiplicação e divisão. Além das habilidades descritas para os estágios anteriores, resolvem problemas que utilizam a multiplicação envolvendo a noção de proporcionalidade, envolvendo mais de uma operação, incluindo o sistema monetário e calculam o resultado de uma divisão por número de 2 algarismos, inclusive com resto.	6,4,%

Em Matemática, 52% das crianças brasileiras não consolidaram plenamente os algoritmos da soma, da subtração, da multiplicação e da divisão. A média nacional foi de 177 pontos, quando o padrão mínimo de aprendizagem de conteúdos e consolidação de habilidades satisfatórias para quatro anos de escolarização seria de 200 pontos.

A pontuação mínima indicaria que os alunos são capazes de estabelecer relações entre medidas de tempo; identificar a troca de moedas com pequenas quantias de dinheiro; decompor um número natural em suas ordens; calcular o resultado de subtrações mais complexas; efetuar multiplicações com números de dois algarismos e divisões exatas por números de um algarismo; e resolver problemas simples, utilizando dados de gráficos ou tabelas.

Se tomado o desempenho das crianças das escolas do meio rural separadamente, os dados sobre a desigualdade são ainda mais eloquentes. Quanto à proficiência, de acordo com os dados do SAEB/2001 para a 8ª série e do SAEB/2003 para a 4ª série (em 2003 não foram coletados dados referentes à 8ª série), a média dos alunos da 4ª e da 8ª séries do ensino fundamental em Língua Portuguesa e Matemática é inferior à da área urbana em cerca de 20%. Em Língua Portuguesa na 4ª série, temos 173,2 no meio urbano e 144 na zona rural, e, na 8ª série, 235,2 e 198,9, respectivamente. Em Matemática na 4ª série, 180,7 no meio urbano e 152,9 na zona rural, e, na 8ª série, respectivamente 243,4 e 202,5. Em todos os estados os piores indicadores estão na Zona Rural, chegando a incluir a até 100% dos alunos da Zona Rural do Piauí na faixa “muito crítico + crítico”.

Analizando o levantamento de dados do SAEB nas áreas de Língua Portuguesa e de Matemática, no corte acima de 70% dos alunos incluídos nas faixas “muito crítico” e “crítico”, identificamos toda a Região Nordeste e a Região Norte, à exceção de Rondônia. Outro dado que se evidencia nesta análise é que 65% das ocorrências na faixa acima de 70% dos alunos incluídos nas faixas “muito críticos” e “crítico” são alunos matriculados nos sistemas municipais de ensino. Apenas 35% dos alunos são vinculados aos sistemas estaduais.

A formação do professor é um dos fatores que mais fortemente incide sobre o desempenho dos alunos. Quando o profissional que está em sala de aula possui formação superior, a média do desempenho dos estudantes no SAEB é de 172, caindo para 157 pontos quando a formação docente é apenas de nível médio. A diferença na escala de desempenho, nesse aspecto, explicita a importância da formação docente no aprendizado de crianças e jovens.

Com o intuito de impulsionar mudanças efetivas para a melhoria da Educação, o MEC integrou o Sistema Nacional de Formação de Professores, no Plano Nacional de Qualidade para a Educação Básica.

O sistema em referência compreende o conceito de desenvolvimento profissional dos professores como um processo contínuo de formação no qual a formação inicial e a continuada apresentam-se como etapas complementares. Nesse sentido, os objetivos que orientam o Sistema Nacional de Formação de Professores inserem-se na perspectiva de elevar a qualidade da educação básica, por meio do estímulo à escolarização dos professores em exercício, da dinamização dos cursos de formação e da ampliação das possibilidades de qualificação permanente. Sua implementação está fundamentada no princípio da adesão, e seu sucesso passa pelo engajamento ativo dos estados, do Distrito Federal e dos municípios, e pela estreita articulação das redes de ensino com as instituições formadoras, especialmente as universidades públicas.

Compõe o Sistema Nacional de Formação de Professores um conjunto de programas com ações de curto, médio e longo prazo, nas áreas de formação inicial e de formação continuada, que guardam independência de execução, mas são complementares. Serão desenvolvidos pela Secretaria de Educação Básica (SEB/MEC), pela Secretaria de Educação Superior (SESu/MEC) e pela Secretaria de Educação a Distância (SEED/MEC).

No âmbito da formação de professores em exercício estão incluídos o Pró-Infantil, o Pró-Formação, o Pró-Licenciatura, para formação inicial de profissionais que estão no exercício do magistério e não têm a diplomação exigida por lei. Em nível de formação continuada, há o Pró-Ifem, a Rede Nacional de Formação Continuada de Professores de Educação Básica e a Mobilização pela Qualidade da Educação: Pró-Letramento.

2. Mobilização pela Qualidade da Educação- Pró-Letramento

2.1 Diretrizes

A formação deve não só ser compreendida como um componente inerente à profissionalização dos professores, mas assumida como tal.

A formação de professores deve estar voltada para a atividade reflexiva e investigativa que conjugue, de modo articulado e equilibrado, formação profissional e saber pedagógico, incorporando aspectos da diversidade e das inovações pedagógicas e tecnológicas e se comprometendo socialmente e com o sucesso dos alunos.

A prática deve passar de mero campo de aplicação de teorias para campo de produção do conhecimento, na medida em que o exercício profissional envolve novas aprendizagens que vão além da simples aplicação do que foi estudado e os saberes construídos no fazer passam a ser objeto de valorização sistemática.

A formação continuada não pode ser reduzida a cursos de atualização ou a treinamentos para introdução de inovações, nem deve ser entendida como ação compensatória a fragilidades identificadas na formação inicial. Se a formação continuada comporta cursos, palestras, seminários, atualização de conhecimentos e técnicas, ela não se restringe a isso, mas exige reflexão crítica sobre as práticas e compromisso com o processo histórico de produção e disseminação do conhecimento.

No processo de formação continuada há que se cuidar para que os saberes não sejam apresentados ao professor como uma realidade exterior à sua própria prática. A formação continuada deve considerar o professor como sujeito da ação pedagógica, valorizando suas experiências pessoais, o conhecimento teórico e os saberes da prática. É preciso levar os professores em formação a vivenciarem trocas frequentes com seus pares, com pesquisadores e professores de outras instituições, criando uma rede de interlocução e troca de experiências. Deve-se permitir que o professor se torne um investigador capaz de rever sua prática, atribuir-lhe novos significados e compreender e enfrentar as dificuldades que encontra no cotidiano.

2.2 Objetivo Geral

Oferecer suporte à ação pedagógica dos professores das séries iniciais do ensino fundamental de modo a elevar a qualidade do ensino de Língua Portuguesa e Matemática, por meio da formação continuada de professores na modalidade a distância.

2.3 Objetivos Específicos

- ❑ Propor situações para a construção do conhecimento como processo contínuo de formação docente e de reflexão sobre a prática pedagógica;
- ❑ desenvolver conhecimentos que possibilitem estabelecer novas relações e compreensões sobre o tema da educação em geral e, em especial, da Educação Matemática e da Língua Portuguesa;
- ❑ produzir materiais para cursos de formação continuada nas modalidades, a distância e semipresenciais;
- ❑ criar uma rede de professores formadores e tutores, que garantam a continuada da reflexão no município ou região

2.4. Público Alvo

Professores das séries/anos/ciclos iniciais do ensino fundamental de Municípios e Estados que obtiveram os menores rendimentos no SAEB de 2003. No quadro abaixo apresentamos uma sugestão de atendimento para 2005 cruzando as informações de desempenho no SAEB e IDH mais baixo.

Estados	Número de municípios atendidos	Número de funções docentes (escolas públicas)	Número total de alunos matriculados (inclusive zona rural)	Número de alunos na zona rural
Bahia	417	99.792	2.694.572	842.330
Ceará	190	47.802	1.187.643	336.239
Maranhão	217	54.489	1.433.389	502.314
Rio Grande do Norte	167	18573	416.899	104.159
TOTAL:	991	220.656	5.732.503	1.695.042

2.5 Conteúdos

Os temas dos cursos foram definidos pelos Centros de Pesquisa e Desenvolvimento da Educação em projetos apresentados para a COPFOR e aqui reproduzidos:

Área de Alfabetização e Linguagem

Para a realização dos cursos serão elaborados 6 fascículos :

1. Avaliação diagnóstica da alfabetização
2. A organização do tempo pedagógico e o planejamento do ensino
3. Relatos docentes: uma possibilidade de reflexão sobre a prática linguística na alfabetização e no ensino da língua nas séries iniciais
4. Jogos e brincadeiras no ensino da língua portuguesa
5. Modos de falar/ modos de escrever
6. O livro didático em sala de aula: algumas reflexões
7. Organização e uso da biblioteca escolar e salas de leitura

- 4 programas de vídeo

Área de Matemática

Estão previstos 8 fascículos abrangendo campos de conteúdos matemáticos:

- Números naturais
- Operações com números naturais
- Espaço e forma
- Frações
- Grandezas e Medidas
- Tratamento da informação
- Frações através de formas
- Jogos e resolução de problemas
- Avaliação na sala de aula

2.6. Organização

Os cursos terão a seguinte organização:

- 1- Módulo inicial presencial, de 08 a 20 horas de duração;
- 2- encontros semanais ou quinzenais, com duração de 04 ou 08 horas, com o tutor responsável, num total de 64 horas;
- 3- realização de atividades individuais (média de 02 horas semanais), num total que complete 120 horas.

Os certificados dos professores serão emitidos pelas universidades, registrando um curso de 120 horas.

2.7. Metodologia de implementação

1ª etapa:

As Universidades/Centros articulam-se com universidades da região onde está previsto para ocorrer o curso e que estejam interessadas em aderir ao projeto para a formação de tutores e acompanhamento. No caso de não haver adesão das Universidades parceiras, o próprio Centro envia professores para a formação dos tutores.

- Julho de 2005

2ª etapa:

No caso da articulação com Universidades parceiras, os Centros realizam seminários com essas universidades para orientação quanto a formação do tutor, acompanhamento do projeto e avaliação.

- Julho de 2005

3ª etapa:

Formação de tutores

- Primeira quinzena de agosto de 2005

4ª etapa:

Execução do curso pelo tutor junto aos professores alunos

- A partir da segunda quinzena de agosto de 2005

5ª etapa :

Seminários (no mínimo 3) entre os tutores e os formadores de tutores para acompanhamento e avaliação

- No decorrer da execução do curso, para acompanhamento (2) e no final (1) para avaliação

2.8. Atores do projeto

PROFESSOR

Cada grupo de 20 professores reunir-se-á com o tutor, semanal ou quinzenalmente. Deverá estar vinculado ao sistema de ensino e trabalhar em classes das séries iniciais do ensino fundamental.

TUTOR OU ORIENTADOR DE TURMAS DE PROFESSORES

Cada tutor trabalhará com 4 turmas de 20 professores.

O tutor ou orientador da turma deverá ser professor ou orientador da rede pública de ensino com reconhecimento profissional e ser, na ordem: licenciado (em Matemática ou Letras), Pedagogia ou ter o curso magistério (nível médio). Receberá uma bolsa.

O tutor deverá:

- Comparecer às atividades de formação de tutores;
- Organizar as turmas e acompanhá-las nos horários presenciais;
- Manter plantão para orientação das dúvidas;
- Fazer relatórios sobre as turmas e analisá-los com os formadores;
- Encaminhar ao formador dúvidas e questões trazidas pelos professores e sobre as quais necessite de orientação;
- Acompanhar a frequência, a realização das atividades solicitadas aos professores participantes e demais necessidades para a realização dos cursos.

FORMADOR DE TUTOR

Cada formador de tutor trabalhará com turmas de no mínimo 25 tutores pertencentes a um pólo ou região do Estado.

O formador de tutor deve estar vinculado ao Centro da REDE ou à Universidade parceira quer como professor ou como aluno mestrando ou doutorando.

O formador de tutor deverá:

- Participar da preparação, acompanhamento e avaliação com o Centro/ Universidade;
- Ministrará o curso de preparação dos tutores;
- Organizar os seminários com os tutores para acompanhamento e avaliação do curso;
- Manter um plantão de apoio aos tutores;
- Analisar com os tutores os relatórios das turmas e orientar os encaminhamentos;

2.9 Parceiros do Projeto

Este projeto terá a participação da SEB, da SEED e dos Centros de Pesquisa e Desenvolvimento da Educação da Rede Nacional de Formação Continuada através de Convênio assinado com o MEC, com adesão dos Sistemas de Ensino.

CENTROS

Os Centros devem integrar a Rede Nacional de Formação Continuada nas áreas de alfabetização/ linguagem e matemática

Caberá aos Centros:

- A concepção dos cursos e a produção da matriz dos materiais .
- A formação e orientação dos tutores.

Para a formação/orientação de tutores os Centros deverão:

- Articular-se com Universidades da região onde será implementado o Projeto para estabelecimento de parcerias;
- Realizar seminários ou encontros para orientação dos formadores de tutores, apresentando o projeto, materiais, conteúdos e metodologia, quando houver parceria.
- Realizar seminários para acompanhamento e avaliação dos cursos, entre os formadores de tutores e os tutores,
- Manter ambientes virtuais;
- Estabelecer comunicação virtual ou telefônica com os tutores

Cada Centro deverá responsabilizar-se por 5 turmas de no mínimo 25 tutores, quer diretamente, quer através de Universidades parceiras.

CENTRO	TUTORES	PROFESSORES
10	5 turmas x25=125 (cada Centro) 125x 10 = 1250 (725- alf./ling e 725- mat.)	125x80 = 10 000 (cada Centro) 10 000 x 10 = 100 000 (50 000 alf./ling. e 50 000 mat.)

SEB/MEC

Caberá à SEB, por intermédio da COPFOR:

- ❑ contatar os Centros de Pesquisa e Desenvolvimento da Educação das áreas de formação: Alfabetização e Linguagem e Ciências Matemáticas e Científicas para a concepção dos materiais, apresentação do projeto e inclusão no PTA/2005 do Convênio;
- ❑ apresentar as diretrizes gerais;
- ❑ indicar critérios de seleção para tutores;

- ❑ identificar os municípios e regiões participantes do processo de formação;
- ❑ sensibilizar secretarias de educação para a realização do projeto;
- ❑ acompanhar, monitorar e avaliar o projeto.

Caberá à SEED/MEC:

- ❑ Definir, em parceria com a SEB, a implementação do projeto;
- ❑ incorporar na grade horária da TV Escola os programas do curso;
- ❑ identificar os Núcleos de Tecnologia Educacional (NTEs) e as Agências Formadoras (AGF) do Pró-formação nos estados;
- ❑ avaliar a adequação do material produzido, conforme a linguagem da educação a distância;
- ❑ realizar os procedimentos licitatórios necessários para a editoração, reprodução, etiquetagem e distribuição do material didático do curso.
- ❑ Participar do processo de implementação do projeto.

Caberá aos Sistemas de Ensino:

- ❑ Coordenar, acompanhar e executar as atividades do projeto em sua região;
- ❑ Disponibilizar espaço físico adequado para o curso (com aparelho de tv e vídeo para os encontros presenciais de alfabetização e linguagem.)
- ❑ Definir horários dos encontros presenciais, procurando atender a disponibilidade dos professores.
- ❑ Disponibilizar e indicar um coordenador municipal (profissional para tomar decisões de caráter administrativo e logístico de modo a garantir condições materiais e institucionais necessárias para o desenvolvimento do projeto) para o Pró-Letramento.
- ❑ Disponibilizar o tutor para organizar e acompanhar os encontros presenciais;
- ❑ Disponibilizar recursos de informática e internet (quando houver) para contato com os Centros/Universidades.

ANEXO E – DECRETO Nº 5.800, DE 8/6/06



Presidência da República
Casa Civil
Subchefia para Assuntos Jurídicos

DECRETO Nº 5.800, DE 8 DE JUNHO DE 2006.

Dispõe sobre o Sistema Universidade Aberta do Brasil - UAB.

O PRESIDENTE DA REPÚBLICA, no uso da atribuição que lhe confere o art. 84, inciso IV, da Constituição, e tendo em vista o disposto nos arts. 80 e 81 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, no Plano Nacional de Educação aprovado pela Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001, na Lei nº 11.273, de 6 de fevereiro de 2006, bem como no Decreto nº 5.622, de 19 de dezembro de 2005,

DECRETA:

Art. 1º Fica instituído o Sistema Universidade Aberta do Brasil - UAB, voltado para o desenvolvimento da modalidade de educação a distância, com a finalidade de expandir e interiorizar a oferta de cursos e programas de educação superior no País.

Parágrafo único. São objetivos do Sistema UAB:

- I - oferecer, prioritariamente, cursos de licenciatura e de formação inicial e continuada de professores da educação básica;
- II - oferecer cursos superiores para capacitação de dirigentes, gestores e trabalhadores em educação básica dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios;
- III - oferecer cursos superiores nas diferentes áreas do conhecimento;
- IV - ampliar o acesso à educação superior pública;
- V - reduzir as desigualdades de oferta de ensino superior entre as diferentes regiões do País;
- VI - estabelecer amplo sistema nacional de educação superior a distância; e
- VII - fomentar o desenvolvimento institucional para a modalidade de educação a distância, bem como a pesquisa em metodologias inovadoras de ensino superior apoiadas em tecnologias de informação e comunicação.

Art. 2º O Sistema UAB cumprirá suas finalidades e objetivos sócio-educacionais em regime de colaboração da União com entes federativos, mediante a oferta de cursos e programas de educação superior a distância por instituições públicas de ensino superior, em articulação com pólos de apoio presencial.

§ 1º Para os fins deste Decreto, caracteriza-se o pólo de apoio presencial como unidade operacional para o desenvolvimento descentralizado de atividades pedagógicas e administrativas relativas aos cursos e programas ofertados a distância pelas instituições públicas de ensino superior.

§ 2º Os pólos de apoio presencial deverão dispor de infra-estrutura e recursos humanos adequados às fases presenciais dos cursos e programas do Sistema UAB.

Art. 3º O Ministério da Educação firmará convênios com as instituições públicas de ensino superior, credenciadas nos termos do Decreto nº 5.622, de 19 de dezembro de 2005, para o oferecimento de cursos e programas de educação superior a distância no Sistema UAB, observado o disposto no art. 5º.

Art. 4º O Ministério da Educação firmará acordos de cooperação técnica ou convênios com os entes federativos interessados em manter pólos de apoio presencial do Sistema UAB, observado o disposto no art. 5º.

Art. 5º A articulação entre os cursos e programas de educação superior a distância e os pólos de apoio presencial será realizada mediante edital publicado pelo Ministério da Educação, que disporá sobre os requisitos, as condições de participação e os critérios de seleção para o Sistema UAB.

Art. 6º As despesas do Sistema UAB correrão à conta das dotações orçamentárias anualmente consignadas ao Ministério da Educação e ao Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação - FNDE,

devendo o Poder Executivo compatibilizar a seleção de cursos e programas de educação superior com as dotações orçamentárias existentes, observados os limites de movimentação e empenho e de pagamento da programação orçamentária e financeira.

Art. 7º O Ministério da Educação coordenará a implantação, o acompanhamento, a supervisão e a avaliação dos cursos do Sistema UAB.

Art. 8º Este Decreto entra em vigor na data de sua publicação.

Brasília, 8 de junho de 2006; 185ª da Independência e 118ª da República.

LUIZ INÁCIO LULA DA SILVA

Fernando Haddad

Este texto não substitui o publicado no D.O.U. de 9.6.2006.

ANEXO F – DECRETO Nº 6.094, DE 24/4/07**Presidência da República****Casa Civil****Subchefia para Assuntos Jurídicos****DECRETO Nº 6.094, DE 24 DE ABRIL DE 2007.**

Dispõe sobre a implementação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, pela União Federal, em regime de colaboração com Municípios, Distrito Federal e Estados, e a participação das famílias e da comunidade, mediante programas e ações de assistência técnica e financeira, visando a mobilização social pela melhoria da qualidade da educação básica.

O PRESIDENTE DA REPÚBLICA, no uso das atribuições que lhe confere o art. 84, incisos IV e VI, alínea "a", da Constituição, e tendo em vista o disposto nos arts. 23, inciso V, 205 e 211, § 1º, da Constituição, e nos arts. 8º a 15 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996,

DECRETA:**CAPÍTULO I****DO PLANO DE METAS COMPROMISSO TODOS PELA EDUCAÇÃO**

Art. 1º O Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação (Compromisso) é a conjugação dos esforços da União, Estados, Distrito Federal e Municípios, atuando em regime de colaboração, das famílias e da comunidade, em proveito da melhoria da qualidade da educação básica.

Art. 2º A participação da União no Compromisso será pautada pela realização direta, quando couber, ou, nos demais casos, pelo incentivo e apoio à implementação, por Municípios, Distrito Federal, Estados e respectivos sistemas de ensino, das seguintes diretrizes:

- I - estabelecer como foco a aprendizagem, apontando resultados concretos a atingir;
- II - alfabetizar as crianças até, no máximo, os oito anos de idade, aferindo os resultados por exame periódico específico;
- III - acompanhar cada aluno da rede individualmente, mediante registro da sua frequência e do seu desempenho em avaliações, que devem ser realizadas periodicamente;
- IV - combater a repetência, dadas as especificidades de cada rede, pela adoção de práticas como aulas de reforço no contra-turno, estudos de recuperação e progressão parcial;
- V - combater a evasão pelo acompanhamento individual das razões da não-frequência do educando e sua superação;
- VI - matricular o aluno na escola mais próxima da sua residência;
- VII - ampliar as possibilidades de permanência do educando sob responsabilidade da escola para além da jornada regular;
- VIII - valorizar a formação ética, artística e a educação física;
- IX - garantir o acesso e permanência das pessoas com necessidades educacionais especiais nas classes comuns do ensino regular, fortalecendo a inclusão educacional nas escolas públicas;
- X - promover a educação infantil;
- XI - manter programa de alfabetização de jovens e adultos;
- XII - instituir programa próprio ou em regime de colaboração para formação inicial e continuada de profissionais da educação;

XIII - implantar plano de carreira, cargos e salários para os profissionais da educação, privilegiando o mérito, a formação e a avaliação do desempenho;

XIV - valorizar o mérito do trabalhador da educação, representado pelo desempenho eficiente no trabalho, dedicação, assiduidade, pontualidade, responsabilidade, realização de projetos e trabalhos especializados, cursos de atualização e desenvolvimento profissional;

XV - dar consequência ao período probatório, tornando o professor efetivo estável após avaliação, de preferência externa ao sistema educacional local;

XVI - envolver todos os professores na discussão e elaboração do projeto político pedagógico, respeitadas as especificidades de cada escola;

XVII - incorporar ao núcleo gestor da escola coordenadores pedagógicos que acompanhem as dificuldades enfrentadas pelo professor;

XVIII - fixar regras claras, considerados mérito e desempenho, para nomeação e exoneração de diretor de escola;

XIX - divulgar na escola e na comunidade os dados relativos à área da educação, com ênfase no Índice de Desenvolvimento da Educação Básica - IDEB, referido no art. 3º;

XX - acompanhar e avaliar, com participação da comunidade e do Conselho de Educação, as políticas públicas na área de educação e garantir condições, sobretudo institucionais, de continuidade das ações efetivas, preservando a memória daquelas realizadas;

XXI - zelar pela transparência da gestão pública na área da educação, garantindo o funcionamento efetivo, autônomo e articulado dos conselhos de controle social;

XXII - promover a gestão participativa na rede de ensino;

XXIII - elaborar plano de educação e instalar Conselho de Educação, quando inexistentes;

XXIV - integrar os programas da área da educação com os de outras áreas como saúde, esporte, assistência social, cultura, dentre outras, com vista ao fortalecimento da identidade do educando com sua escola;

XXV - fomentar e apoiar os conselhos escolares, envolvendo as famílias dos educandos, com as atribuições, dentre outras, de zelar pela manutenção da escola e pelo monitoramento das ações e consecução das metas do compromisso;

XXVI - transformar a escola num espaço comunitário e manter ou recuperar aqueles espaços e equipamentos públicos da cidade que possam ser utilizados pela comunidade escolar;

XXVII - firmar parcerias externas à comunidade escolar, visando a melhoria da infra-estrutura da escola ou a promoção de projetos socioculturais e ações educativas;

XXVIII - organizar um comitê local do Compromisso, com representantes das associações de empresários, trabalhadores, sociedade civil, Ministério Público, Conselho Tutelar e dirigentes do sistema educacional público, encarregado da mobilização da sociedade e do acompanhamento das metas de evolução do IDEB.

CAPÍTULO II

DO ÍNDICE DE DESENVOLVIMENTO DA EDUCAÇÃO BÁSICA

Art. 3º A qualidade da educação básica será aferida, objetivamente, com base no IDEB, calculado e divulgado periodicamente pelo INEP, a partir dos dados sobre rendimento escolar, combinados com o desempenho dos alunos, constantes do censo escolar e do Sistema de Avaliação da Educação Básica - SAEB, composto pela Avaliação Nacional da Educação Básica - ANEB e a Avaliação Nacional do Rendimento Escolar (Prova Brasil).

Parágrafo único. O IDEB será o indicador objetivo para a verificação do cumprimento de metas fixadas no termo de adesão ao Compromisso.

CAPÍTULO III

DA ADESÃO AO COMPROMISSO

Art. 4º A vinculação do Município, Estado ou Distrito Federal ao Compromisso far-se-á por meio de termo de

adesão voluntária, na forma deste Decreto.

Art. 5º A adesão voluntária de cada ente federativo ao Compromisso implica a assunção da responsabilidade de promover a melhoria da qualidade da educação básica em sua esfera de competência, expressa pelo cumprimento de meta de evolução do IDEB, observando-se as diretrizes relacionadas no art. 2º.

§ 1º O Ministério da Educação enviará aos Municípios, Distrito Federal e Estados, como subsídio à decisão de adesão ao Compromisso, a respectiva Base de Dados Educacionais, acompanhada de informe elaborado pelo INEP, com indicação de meta a atingir e respectiva evolução no tempo.

§ 2º O cumprimento das metas constantes do termo de adesão será atestado pelo Ministério da Educação.

§ 3º O Município que não preencher as condições técnicas para realização da Prova Brasil será objeto de programa especial de estabelecimento e monitoramento das metas.

Art. 6º Será instituído o Comitê Nacional do Compromisso Todos pela Educação, incumbido de colaborar com a formulação de estratégias de mobilização social pela melhoria da qualidade da educação básica, que subsidiarão a atuação dos agentes públicos e privados.

§ 1º O Comitê Nacional será instituído em ato do Ministro do Estado da Educação, que o presidirá.

§ 2º O Comitê Nacional poderá convidar a participar de suas reuniões e atividades representantes de outros poderes e de organismos internacionais.

Art. 7º Podem colaborar com o Compromisso, em caráter voluntário, outros entes, públicos e privados, tais como organizações sindicais e da sociedade civil, fundações, entidades de classe empresariais, igrejas e entidades confessionais, famílias, pessoas físicas e jurídicas que se mobilizem para a melhoria da qualidade da educação básica.

CAPÍTULO IV

DA ASSISTÊNCIA TÉCNICA E FINANCEIRA DA UNIÃO

Seção I

Das Disposições Gerais

Art. 8º As adesões ao Compromisso nortearão o apoio suplementar e voluntário da União às redes públicas de educação básica dos Municípios, Distrito Federal e Estados.

§ 1º O apoio dar-se-á mediante ações de assistência técnica ou financeira, que privilegiarão a implementação das diretrizes constantes do art. 2º, observados os limites orçamentários e operacionais da União.

§ 2º Dentre os critérios de prioridade de atendimento da União, serão observados o IDEB, as possibilidades de incremento desse índice e a capacidade financeira e técnica do ente apoiado, na forma de normas expedidas pelo Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação - FNDE.

§ 3º O apoio do Ministério da Educação será orientado a partir dos seguintes eixos de ação expressos nos programas educacionais do plano plurianual da União:

I - gestão educacional;

II - formação de professores e profissionais de serviços e apoio escolar;

III - recursos pedagógicos;

IV - infra-estrutura física.

§ 4º O Ministério da Educação promoverá, adicionalmente, a pré-qualificação de materiais e tecnologias educacionais que promovam a qualidade da educação básica, os quais serão posteriormente certificados, caso, após avaliação, verifique-se o impacto positivo na evolução do IDEB, onde adotados.

§ 5º O apoio da União dar-se-á, quando couber, mediante a elaboração de um Plano de Ações Articuladas - PAR, na forma da Seção II.

Seção II

Do Plano de Ações Articuladas

Art. 9º O PAR é o conjunto articulado de ações, apoiado técnica ou financeiramente pelo Ministério da Educação, que visa o cumprimento das metas do Compromisso e a observância das suas diretrizes.

§ 1º O Ministério da Educação enviará ao ente selecionado na forma do art. 8º, § 2º, observado o art. 10, § 1º, equipe técnica que prestará assistência na elaboração do diagnóstico da educação básica do sistema local.

§ 2º A partir do diagnóstico, o ente elaborará o PAR, com auxílio da equipe técnica, que identificará as medidas mais apropriadas para a gestão do sistema, com vista à melhoria da qualidade da educação básica, observado o disposto no art. 8º, §§ 3º e 4º.

Art. 10. O PAR será base para termo de convênio ou de cooperação, firmado entre o Ministério da Educação e o ente apoiado.

§ 1º São requisitos para a celebração do convênio ou termo de cooperação a formalização de termo de adesão, nos moldes do art. 5º, e o compromisso de realização da Prova Brasil.

§ 2º Os Estados poderão colaborar, com assistência técnica ou financeira adicionais, para a execução e o monitoramento dos instrumentos firmados com os Municípios.

§ 3º A participação dos Estados nos instrumentos firmados entre a União e o Município, nos termos do § 2º, será formalizada na condição de partícipe ou interveniente.

Art. 11. O monitoramento da execução do convênio ou termo de cooperação e do cumprimento das obrigações educacionais fixadas no PAR será feito com base em relatórios ou, quando necessário, visitas da equipe técnica.

§ 1º O Ministério da Educação fará o acompanhamento geral dos planos, competindo a cada conveniente a divulgação da evolução dos dados educacionais no âmbito local.

§ 2º O Ministério da Educação realizará oficinas de capacitação para gestão de resultados, visando instituir metodologia de acompanhamento adequada aos objetivos instituídos neste Decreto.

§ 3º O descumprimento das obrigações constantes do convênio implicará a adoção das medidas prescritas na legislação e no termo de cooperação.

Art. 12. As despesas decorrentes deste Decreto correrão à conta das dotações orçamentárias anualmente consignadas ao Ministério da Educação.

Art. 13. Este Decreto entra em vigor na data de sua publicação.

Brasília, 24 de abril de 2007; 186º da Independência e 119º da República.

LUIZ INÁCIO LULA DA SILVA
Fernando Haddad

Este texto não substitui o publicado no DOU de 25.4.2007

ANEXO G – RESOLUÇÃO DO CD/FNDE Nº 24 DE 14 DE AGOSTO DE 2010



**MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
FUNDO NACIONAL DE DESENVOLVIMENTO DA EDUCAÇÃO
CONSELHO DELIBERATIVO**

RESOLUÇÃO CD/FNDE Nº 24 DE 16 DE AGOSTO DE 2010

Estabelece orientações e diretrizes para o pagamento de bolsas de estudo e de pesquisa a participantes dos programas de formação inicial e continuada de professores e demais profissionais de educação, implementados pela Secretaria de Educação Básica do Ministério da Educação (SEB/MEC) e pagas pelo FNDE.

FUNDAMENTAÇÃO LEGAL

Constituição Federal de 1988, artigos 205, 206, 211 e 214;
Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996;
Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001;
Lei nº 11.273, de 6 de fevereiro de 2006;
Decreto nº 6.300, de 12 de dezembro de 2007;
Decreto nº 6.755, de 29 de janeiro de 2009;
Decreto nº 6.571, de 17 de setembro de 2008;
Portaria nº 1.243, de 30 de dezembro de 2009.

O PRESIDENTE DO CONSELHO DELIBERATIVO DO FUNDO NACIONAL DE DESENVOLVIMENTO DA EDUCAÇÃO (FNDE), no uso de suas atribuições legais, conferidas pelo Artigo 14 do Decreto nº 6.319, de 20 de dezembro de 2007, republicado no DOU de 2 de abril de 2008, e os artigos 3º, 5º e 6º do anexo da Resolução CD/FNDE nº 31, de 30 de setembro de 2003, e

CONSIDERANDO o Artigo 214 da Constituição Federal, que estabelece o Plano Nacional de Educação com a finalidade de elevar o nível da qualidade do ensino no País;

CONSIDERANDO a necessidade de atingir, no menor prazo, as metas estabelecidas para a educação básica no Plano Nacional de Educação, Lei nº 10.172/2001;

CONSIDERANDO os objetivos do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), de promover a melhoria da qualidade da educação básica pública e expandir e interiorizar a oferta de cursos e programas de formação de professores no país;

CONSIDERANDO o desafio de alcançar, em 2022, um nível de desenvolvimento da educação básica equivalente à média dos países integrantes da Organização para a Cooperação e o Desenvolvimento Econômico (OCDE);

CONSIDERANDO a necessidade e relevância de promover a formação continuada dos professores e demais profissionais da educação, que atuam na educação básica; e

CONSIDERANDO a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério, instituída pelo Decreto nº 6.755, de 29 de janeiro de 2009, que estabelece orientações para a formação de professores no âmbito do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE),

RESOLVE “AD REFERENDUM”

Art. 1º Estabelecer os critérios e as normas para o pagamento de bolsas de estudo e de pesquisa a participantes dos programas de formação de professores e demais profissionais da educação, implementados pela Secretaria de Educação Básica do Ministério da Educação (SEB/MEC), de acordo com a Lei nº 11.273, de 6 de fevereiro de 2006.

Parágrafo único. São regulamentadas por esta resolução as bolsas pagas no âmbito dos seguintes programas de formação de professores:

- I - Gestar – Programa Gestão da Aprendizagem Escolar;
- II - Pró-letramento – Programa de Formação Continuada de Professores das Séries Iniciais do Ensino Fundamental;
- III - Rede Nacional de Formação Continuada de Professores da Educação Básica;
- IV - Escola de Gestores – Programa Escola de Gestores da Educação Básica ;
- V - Pradime – Programa de Apoio aos Dirigentes Municipais de Educação;
- VI - Profuncionário – Curso Técnico de Formação para os Funcionários da Educação;
- VII - Programa Mais Leitura – Capacitação de mediadores;
- VIII - Conselhos Escolares – Programa Nacional de Fortalecimento dos Conselhos Escolares;
- IX - Pró-Conselho – Programa Nacional de Capacitação dos Conselheiros Municipais de Educação;
- X - Formação Continuada de Profissionais da Educação Infantil;
- XI - Programa Escolas Bilíngües de Fronteira.

Art. 2º Os programas de formação desenvolvidos pela SEB/MEC têm por finalidade:

- I - ampliar a oferta de meios de formação inicial e continuada e de capacitação para professores e profissionais que atuam na educação infantil, no ensino fundamental, no ensino médio, em escolas de educação básica e nos sistemas públicos de ensino;
- II - assegurar sustentabilidade à política educacional, por meio da participação efetiva das comunidades educacionais, escolares e locais na discussão e na gestão de políticas e programas em desenvolvimento nas escolas e sistemas públicos de ensino;
- III - proporcionar aos gestores da educação básica oportunidades de capacitação e aperfeiçoamento técnico para o desenvolvimento de modelos gerenciais que propiciem melhoria da gestão das unidades escolares, das secretarias e dos sistemas públicos de educação, considerando as dimensões da diversidade, com o fortalecimento do regime de colaboração entre os entes da Federação;
- IV - oferecer formação profissional técnica a funcionários atuantes na educação básica como forma de ampliar sua qualificação e sua profissionalização, aperfeiçoando seu desempenho no apoio a programas e projetos em desenvolvimento nas unidades escolares e nos sistemas públicos de ensino;
- V - implementar políticas de formação em saúde, voltadas para os profissionais e alunos da educação básica, contribuindo para a identificação e a prevenção de problemas ligados à saúde; e
- VI - elaborar propostas de implantação e de avaliação dos programas com vistas à melhoria dos projetos educacionais.

Art. 3º Os programas de formação de professores e profissionais da educação, implementados pela SEB/MEC, obedecem às seguintes diretrizes gerais:

- I - promover a melhoria da qualidade da educação básica pública e contribuir para a redução das desigualdades educacionais;

II - implementar a oferta de cursos de formação inicial e continuada para professores e profissionais da educação básica;

III - valorizar o docente e o profissional de educação básica, mediante ações de formação que estimulem o ingresso, a permanência e a progressão na carreira;

IV - suprir a demanda dos sistemas públicos de ensino por formação inicial e continuada de profissionais da educação;

V - ampliar as oportunidades de formação e qualificação para atender às exigências ou apoiar e consolidar as políticas de educação básica;

VI - promover a atualização teórico-metodológica dos professores e demais profissionais da educação básica, inclusive para o uso das novas tecnologias nos processos educativos;

VII - reforçar a formação continuada como prática escolar regular que responda às características culturais e sociais de cada região; e

VIII - garantir a oferta de serviços e recursos de acessibilidade necessários para viabilizar a participação de todos os professores e profissionais da educação nas formações ofertadas nos programas.

Art. 4º São agentes dos programas de formação de professores e demais profissionais da educação enumerados no parágrafo único do art. 1º:

I - a Secretaria de Educação Básica do Ministério da Educação (SEB/MEC);

II - o Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE);

III - as instituições de ensino superior (IES);

IV - as Escolas de Aplicação;

V - os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IF); e

VI - as secretarias de Educação das unidades federadas.

Art. 5º São competências e responsabilidades dos agentes integrantes dos programas de formação de professores e profissionais da educação:

I - da Secretaria de Educação Básica do Ministério da Educação, responsável pela gestão dos programas de formação enumerados no parágrafo único do art. 1º:

- a) coordenar os programas de formação em nível nacional;
- b) efetivar as atividades gerenciais necessárias à execução desses programas;
- c) garantir os recursos financeiros para permitir a implementação dos programas;
- d) elaborar as diretrizes gerais e os critérios para a organização dos programas de formação;
- e) definir estratégias de implementação, gerenciamento, acompanhamento e avaliação desses programas;
- f) avaliar e aprovar proposta técnica, pedagógica e financeira apresentada pelos agentes que atuarem nos programas;
- g) articular os agentes envolvidos direta e indiretamente na implementação dos programas de formação;
- h) garantir os meios para a produção, a impressão e a distribuição dos materiais de formação, escritos, impressos, videográficos e outros, em formatos acessíveis, necessários à divulgação e à implementação dos programas;
- i) garantir os recursos financeiros para o pagamento das bolsas;
- j) definir, em conformidade com as diretrizes de cada um dos programas, os critérios de seleção dos bolsistas a serem aplicados pelas secretarias de Educação e pelas IES que ofertarem a formação;
- k) atualizar no Sistema Integrado de Planejamento, Orçamento e Finanças do Ministério da Educação (Simec) as informações sobre a execução dos cursos, número de participantes, entes federados participantes;

- l) fornecer ao FNDE as metas anuais de cada um dos programas de formação e sua respectiva previsão de desembolso, bem como a estimativa da distribuição mensal de tais metas e dos recursos financeiros destinados ao pagamento de bolsas;
 - m) instituir, por portaria do dirigente da SEB/MEC, o gestor nacional de cada um dos programas de formação, que será responsável por efetivar a certificação digital dos cadastros e das autorizações para pagamento de bolsas, a serem encaminhados ao FNDE;
 - n) aprovar os pedidos de concessão, manutenção, suspensão e cancelamento de pagamento de bolsas, quando couber;
 - o) aprovar o cadastro dos bolsistas, disponibilizando-o aos agentes envolvidos no programa;
 - p) encaminhar ao FNDE, por meio do sistema informatizado específico para pagamento de bolsas – Sistema de Gestão de Bolsas (SGB), os cadastros dos bolsistas, contendo os seguintes dados: número da Carteira de Identidade (RG), número do registro no Cadastro de Pessoas Físicas (CPF), nome da mãe, data de nascimento, endereço residencial ou profissional, com indicação do bairro, cidade e estado, número do Código de Endereçamento Postal (CEP) e nome e número da agência do Banco do Brasil S/A onde os recursos deverão ser creditados;
 - q) gerar, no Sistema de Gestão de Bolsas (SGB), lotes mensais de bolsistas vinculados a cada um dos programas para que o gestor responsável pelo programa em cada uma das IES, secretarias estaduais ou prefeituras municipais envolvidas solicite pagamento para os bolsistas que tenham cumprido com suas obrigações;
 - r) monitorar e validar as solicitações de pagamentos de bolsas registradas no SGB pelo gestor responsável pelo programa em cada uma das IES, secretarias estaduais ou prefeituras municipais envolvidas;
 - s) encaminhar mensalmente ao FNDE, por meio do SGB, os lotes dos bolsistas aptos a receber pagamentos em cada um dos programas de formação, devidamente autorizados por seu gestor nacional, por meio de certificação digital;
 - t) solicitar oficialmente a interrupção ou o cancelamento do pagamento da bolsa ou a substituição do bolsista, quando for o caso; e
 - u) monitorar o fluxo de concessão de bolsas em cada um dos programas de formação, por meio do SGB e de instrumentos que considerar apropriados para acompanhamento e avaliação da consecução das metas físicas.
- II - do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), entidade responsável pela execução financeira dos programas de formação:
- a) elaborar, em comum acordo com a SEB/MEC, os atos normativos relativos ao pagamento de bolsas de estudo e pesquisa no âmbito dos programas de formação de professores e profissionais da educação;
 - b) providenciar a abertura, em agência do Banco do Brasil S/A indicada pelo bolsista entre as disponíveis no Sistema de Gestão de Bolsas, de conta-benefício específica para cada um dos beneficiários dos programas de formação cujos cadastros pessoais lhe sejam encaminhados pela SEB/MEC por intermédio do SGB;
 - c) efetivar o pagamento mensal das bolsas concedidas no âmbito dos programas de formação, depois de atendidas pela SEB/MEC as obrigações estabelecidas nesta Resolução;
 - d) suspender o pagamento das bolsas sempre que ocorrerem situações que justifiquem a medida, inclusive por solicitação da SEB/MEC;
 - e) manter o SGB em operação para possibilitar o cadastramento dos bolsistas e a solicitação de pagamento das bolsas por parte dos gestores locais, bem como a homologação das informações por parte do gestor nacional de cada um dos programas;
 - f) monitorar o pagamento de bolsas junto ao Banco do Brasil S/A;
 - g) fornecer relatórios periódicos sobre o pagamento de bolsas à SEB/MEC;
 - h) prestar informações à SEB/MEC, sempre que solicitadas; e

- i) divulgar informações sobre o pagamento das bolsas no sítio eletrônico www.fnde.gov.br;

III - das instituições de ensino superior, Escolas de Aplicação e Institutos Federais de Educação Ciência e Tecnologia, entidades responsáveis por viabilizar a oferta dos programas de formação:

- a) atender às exigências desta Resolução;
- b) orientar os participantes dos programas;
- c) realizar o acompanhamento técnico pedagógico desses programas;
- d) construir e manter atualizado banco de dados com todas as informações sobre os participantes dos programas de formação;
- e) selecionar, em parceria com as secretarias de educação e demais agentes do programa, os beneficiários das bolsas, de acordo com o perfil requerido em cada programa de formação e com as determinações da Lei nº 11.273, de 6 de fevereiro de 2006;
- f) instituir, por portaria do dirigente, um gestor para cada programa de formação no qual a IES esteja atuando, gestor esse que será responsável pelo cadastramento dos bolsistas vinculados ao Programa, pela atualização permanente dos cadastros e pelas solicitações de pagamento de bolsas a serem encaminhadas ao FNDE por intermédio do SGB;
- g) encaminhar para homologação do gestor nacional do programa, na SEB/MEC, por meio do SGB, o lote mensal de bolsistas a serem pagos e seus respectivos pagamentos;
- h) garantir a constante atualização dos dados cadastrais de todos os beneficiários e comunicar oficialmente ao gestor nacional do programa e ao FNDE as alterações cadastrais efetivadas no SGB, com a respectiva justificativa;
- i) manter, pelo período consignado no Art. 28 desta Resolução, todas as informações necessárias ao controle dos programas de formação, dos registros de frequência dos participantes aos Termos de Compromisso assinados pelos bolsistas, para verificação periódica pelo MEC bem como pelo FNDE e por qualquer órgão de controle interno e externo do governo federal que os requisite;
- j) encaminhar ao gestor nacional do programa, na SEB/MEC, até o primeiro dia útil do mês, o relatório de ocorrências que indique a permanência, interrupção ou cancelamento do pagamento aos bolsistas;
- k) informar oficialmente ao gestor nacional do programa, na SEB/MEC, as substituições ou desistências dos participantes dos programas de formação.

IV - das secretarias estaduais e municipais de Educação:

- a) coordenar, acompanhar e executar as atividades em sua jurisdição;
- b) selecionar os participantes dos programas de formação, com o perfil requerido para o recebimento de bolsas;
- c) organizar e prever horário para a realização dos encontros presenciais em conjunto com a IES;
- d) colocar à disposição espaço físico e toda a infraestrutura de equipamento e serviços adequados para os encontros presenciais, e oferecer apoio logístico aos cursistas durante os programas de formação; e
- e) informar às instituições responsáveis pela execução dos programas de formação, imediata e oficialmente, a ocorrência de desligamento ou afastamento dos participantes ou cursistas oriundos da sua rede de ensino.

Art. 6º Os programas de formação de professores e demais profissionais da educação implementados pela SEB/MEC contemplam as seguintes funções:

I - coordenador-geral;

II - coordenador-adjunto (coordenador pedagógico; coordenador local; coordenador tecnológico; coordenador de sala-ambiente; coordenador de ciclo; coordenador administrativo; coordenador de pólo; coordenador de tutoria);

- III - professor pesquisador (preparador de conteúdo; desenvolvedor de metodologias; avaliador);
- IV - supervisor de curso (supervisor de assistência; supervisor de tutoria; supervisor de formação);
- V - formador (professor formador; professor de turma; professor de sala-ambiente); e
- VI - tutor (assistente de turma; professor tutor; professor orientador).

Art. 7º São atribuições dos participantes dos programas de formação de professores e profissionais da educação.

I - do coordenador-geral:

- a) incumbir-se, na condição de pesquisador, de desenvolver, adequar e sugerir modificações na metodologia de ensino adotada, bem como conduzir análises e estudos sobre o desempenho do programa;
- b) coordenar e monitorar os trabalhos de formação, articulando as ações desenvolvidas, de modo a assegurar a unidade dos programas de formação em todas as instituições participantes;
- c) coordenar a gestão do curso e zelar pelo cumprimento do objeto pactuado e sua finalidade;
- d) coordenar ações pedagógicas, administrativas e financeiras;
- e) definir e organizar a equipe técnico-pedagógica de gestão dos programas de formação;
- f) articular e negociar formas de colaboração com os agentes;
- g) coordenar a elaboração dos projetos e planos de trabalho e acompanhar a tramitação dos documentos;
- h) coordenar, junto com os agentes, os seminários de acompanhamento e avaliação;
- i) representar a sua instituição de origem nos eventos relacionados aos programas;
- j) garantir a interlocução entre os participantes envolvidos no processo de formação;
- k) coordenar o processo de certificação dos participantes, quando se aplicar;
- l) acompanhar e monitorar a homologação de bolsas no âmbito do programa;
- m) coordenar o processo de cadastramento, autorização e pagamento dos bolsistas, bem como a gestão dos documentos dos bolsistas no âmbito do Sistema de Gestão de Bolsas (SGB);
- n) acompanhar a execução dos recursos liberados para o desenvolvimento e oferta dos cursos;
- o) fazer a prestação de contas dos recursos liberados pelo MEC e entidades vinculadas, conforme a legislação vigente;
- p) manter, pelo período mínimo de 05 (cinco) anos, todas as informações necessárias ao controle dos programas de formação, dos registros de frequência dos participantes aos termos de compromisso assinados pelos bolsistas, para verificação tanto do MEC quanto por qualquer órgão de controle interno e externo do governo federal que os requisite; e
- q) encaminhar ao MEC e às entidades vinculadas relatórios parciais e final, de acordo com as diretrizes de cada programa.

II – do coordenador-adjunto:

- a) coordenar e acompanhar as atividades acadêmicas do curso de formação, compreendendo as atividades dos docentes e dos discentes, abrangendo as atividades de ensino presencial bem como àquelas que utilizam recursos e tecnologias de educação à distância;
- b) assessorar, na condição de pesquisador, o coordenador geral em atividades de desenvolvimento, avaliação, adequação e ajustamento da metodologia de ensino adotada, assim como conduzir análises e estudos sobre o desempenho do programa;
- c) coordenar a elaboração da proposta de implantação dos programas de formação, as ações de suporte tecnológico, o desenvolvimento de novas tecnologias, materiais impressos e de multimídia, favorecendo a integração dos mesmos no processo de formação;

- d) coordenar os encontros pedagógicos com os formadores para o planejamento das ações e organizar, junto com as IES, calendário acadêmico e administrativo que regulamente as atividades dos alunos;
- e) acompanhar e dinamizar o programa, propiciando condições que favoreçam um ambiente de aprendizagem, bem como mecanismos que assegurem o cumprimento do cronograma de implementação do curso;
- f) assumir as responsabilidades definidas no Acordo de Participação;
- g) subsidiar as ações dos tutores;
- h) participar das atividades de capacitação e de atualização, bem como das reuniões e dos encontros agendados pelo MEC e/ou pelas Universidades;
- i) coordenar e acompanhar as atividades administrativas, compreendendo: o planejamento e o desenvolvimento das atividades de seleção dos formadores, tutores e demais bolsistas, e de capacitação e supervisão dos tutores e demais profissionais envolvidos no programa; a tomada de decisões de caráter administrativo e logístico; a gerência dos materiais (o recebimento e a distribuição dos materiais didáticos aos alunos); a homologação de bolsas no âmbito do programa; a preservação da infra-estrutura;
- j) articular com o mantenedor do pólo de apoio presencial, quando houver, o provimento das necessidades de materiais, de pessoal e de ampliação do pólo; a distribuição e o uso das instalações do pólo para a realização das atividades dos cursos;
- k) garantir as condições materiais e institucionais para o desenvolvimento do Programa;
- l) conferir no sistema (SGB) e garantir a constante atualização dos dados cadastrais de todos os bolsistas, inclusive supervisores de curso, coordenadores geral e adjunto, comunicando oficialmente ao MEC as alterações cadastrais que deverão ser efetivadas no sistema, com a respectiva justificativa;
- m) informar ao coordenador geral e ao coordenador do curso a relação mensal de tutores/bolsistas aptos e inaptos para recebimento de bolsas;
- n) verificar "in loco" o andamento dos cursos e relatar, ao coordenador do curso, os problemas enfrentados pelos alunos;
- o) elaborar e encaminhar à coordenação do curso relatório de frequência e desempenho dos tutores e técnicos atuantes no programa;
- p) receber e prestar informações aos avaliadores externos do MEC sobre o andamento do programa no município.

III- do professor pesquisador:

- a) planejar, desenvolver e avaliar novas metodologias de ensino adequadas a cada programa, podendo ainda atuar nas atividades de formação;
- b) adequar e sugerir modificações na metodologia de ensino adotada, bem como conduzir análises e estudos sobre o desempenho do programa;
- c) elaborar proposta de implantação dos programas e sugerir ações necessárias de suporte tecnológico durante o processo de formação;
- d) elaborar e entregar os conteúdos dos módulos desenvolvidos ao longo do curso no prazo determinado;
- e) adequar conteúdos, materiais didáticos, mídias e bibliografia, utilizados para o desenvolvimento do curso, à linguagem da modalidade à distância;
- f) realizar a revisão de linguagem do material didático desenvolvido para a modalidade à distância;
- g) adequar e disponibilizar, para o coordenador de curso, o material didático nas diversas mídias;
- h) participar e/ou atuar nas atividades de capacitação desenvolvidas na Instituição de Ensino;

- i) desenvolver as atividades docentes da disciplina em oferta na modalidade à distância mediante o uso dos recursos e metodologia previstos no projeto acadêmico do curso;
- j) coordenar as atividades acadêmicas dos tutores atuantes em disciplinas ou conteúdos sob sua coordenação;
- k) desenvolver as atividades docentes na capacitação de coordenadores, professores e tutores mediante o uso dos recursos e metodologia previstos no plano de capacitação;
- l) desenvolver o sistema de avaliação de alunos, mediante o uso dos recursos e metodologia previstos no plano de curso;
- m) apresentar ao coordenador de curso, ao final da disciplina ofertada, relatório do desempenho dos estudantes e do desenvolvimento da disciplina;
- n) participar de grupo de trabalho para o desenvolvimento de metodologia e materiais didáticos para a modalidade à distância;
- o) realizar a revisão de linguagem do material didático desenvolvido para a modalidade à distância;
- p) participar das atividades de docência das disciplinas curriculares do curso;
- q) desenvolver, em colaboração com o coordenador de curso, a metodologia de avaliação do aluno;
- r) desenvolver pesquisa de acompanhamento das atividades de ensino desenvolvidas nos cursos na modalidade à distância;
- s) elaborar relatórios semestrais sobre as atividades de ensino na esfera de suas atribuições, para encaminhamento à SEB/MEC, ou quando solicitado.

IV - do supervisor de curso:

- a) manter um plantão de apoio aos professores e tutores a distância;
- b) orientar e supervisionar a equipe de tutores em relação aos conteúdos dos módulos e atividades a serem executadas;
- c) avaliar o desempenho dos tutores;
- d) monitorar e avaliar o desempenho dos formadores e tutores;
- e) cadastrar no SGB e garantir a constante atualização dos dados cadastrais de todos os formadores e tutores beneficiários, comunicando oficialmente ao MEC as alterações cadastrais que deverão ser efetivadas no sistema, com a respectiva justificativa; e
- f) homologar no SGB e solicitar ao coordenador, o pagamento das bolsas aos formadores e tutores beneficiários.

V- do formador:

- a) planejar e avaliar a atividade de formação;
- b) ministrar o curso de formação dos tutores;
- c) proferir palestra nos seminários;
- d) realizar a gestão acadêmica da turma;
- e) coordenar e acompanhar as ações dos tutores;
- f) orientar o processo de elaboração do trabalho de conclusão de curso (TCC), quando for o caso;
- g) organizar os seminários/encontros com os tutores para acompanhamento e avaliação do curso;
- h) analisar com os tutores os relatórios das turmas e orientar os encaminhamentos;
- i) participar dos encontros de coordenação, promovidos pelo coordenador adjunto;
- j) dar assistência pedagógica à distância aos tutores das turmas;
- k) articular-se com o coordenador-adjunto e com o supervisor de curso;
- l) apresentar a documentação necessária para a certificação dos tutores; e

m) encaminhar ao supervisor de curso a frequência dos cursistas.

VI - do tutor:

- a) articular-se com os supervisores e formadores correspondentes à turma a que dá assistência;
- b) auxiliar os formadores na gestão acadêmica da turma, oferecendo assistência ao cursista;
- c) auxiliar os formadores nos momentos presenciais;
- d) criar mecanismos que assegurem o cumprimento do cronograma de implementação do curso;
- e) prestar assistência ao cursista, no atendimento continuado;
- f) manter um plantão de apoio aos formadores à distância;
- g) planejar as atividades de formação do cursista;
- h) acompanhar a frequência do cursista;
- i) orientar, acompanhar e avaliar as atividades de formação dos cursistas; e
- j) monitorar e enviar ao formador a frequência dos cursistas.

Art. 8º As bolsas de estudo e pesquisa de que trata esta Resolução serão concedidas a participantes dos programas de formação inicial e continuada e capacitação de professores e demais profissionais da educação que cumpram os critérios e os requisitos estabelecidos pela SEB/MEC e pelo FNDE.

§ 1º Os critérios para concessão das bolsas e os valores monetários, adotados pela SEB/MEC e pelo FNDE, são definidos com base nas determinações do Art. 2º da Lei nº 11.273, de 6 de fevereiro de 2006, e de acordo com o perfil dos profissionais vinculados a cada programa, considerando sua formação e experiência, bem como a especificidade e a complexidade das responsabilidades com as quais arcarão durante o período de duração do programa, estabelecidas no Art. 7º desta Resolução.

§ 2º A título de bolsa de estudo e pesquisa, o FNDE pagará aos bolsistas dos programas de formação de professores e profissionais da educação os seguintes valores:

- I - ao coordenador-geral, R\$ 1.500,00 (mil e quinhentos reais) mensais;
- II - ao coordenador-adjunto, R\$ 1.400,00 (mil e quatrocentos reais) mensais;
- III - ao professor pesquisador, R\$ 1.300,00 (mil e trezentos reais) mensais;
- IV - ao supervisor de curso, R\$ 1.100,00 (mil e cem reais) mensais;
- V - ao formador, R\$ 1.100,00 (mil e cem reais) mensais;
- VI - ao tutor, R\$ 765,00 (setecentos e sessenta e cinco reais) mensais.

Art. 9º As bolsas são concedidas pela SEB/MEC e pagas pelo FNDE diretamente aos beneficiários, por meio de crédito em conta-benefício aberta em agência do Banco do Brasil S/A, mediante a assinatura, pelo bolsista, de Termo de Compromisso (Anexo I) em que constem, dentre outros:

I - autorização para, conforme o caso, bloquear ou estornar valores creditados na conta-benefício, mediante solicitação direta ao Banco do Brasil S/A, ou proceder ao desconto nos pagamentos subsequentes, nas seguintes situações:

- a) ocorrência de depósitos indevidos;
- b) determinação do Poder Judiciário ou requisição do Ministério Público; e
- c) constatação de irregularidades na comprovação da frequência do bolsista;
- d) constatação de incorreções nas informações cadastrais do bolsista.

II - obrigação do bolsista de, inexistindo saldo suficiente na conta-benefício e não havendo pagamentos futuros a serem efetuados, restituir ao FNDE, no prazo de 15 (quinze) dias a contar da data do recebimento da notificação, os valores creditados indevidamente ou objeto de irregularidade constatada, na forma prevista no Art. 24 desta Resolução.

Art. 10. As despesas com a execução das ações previstas nesta Resolução correrão por conta de dotação orçamentária consignada anualmente ao FNDE, observando limites de movimentação, empenho e pagamento da programação orçamentária e financeira anual.

Art. 11. A título de bolsa, de acordo com a responsabilidade assumida por cada beneficiário, o FNDE pagará mensalmente o valor estipulado no Art. 8º, por meio de depósito em conta-benefício específica para esse fim, aberta pelo FNDE em agência do Banco do Brasil S/A indicada pelo bolsista entre aquelas cadastradas no SGB.

§ 1º A bolsa será paga pelo período de duração do programa de formação ao qual o bolsista está vinculado, podendo ser paga por tempo inferior ou mesmo sofrer interrupção, desde que justificada.

§ 2º Os bolsistas dos referidos programas de formação somente farão jus ao recebimento de uma bolsa por período, mesmo que venham a exercer mais de uma função no âmbito desses programas.

§ 3º O recebimento de qualquer um dos tipos de bolsa de que trata este artigo vinculará o participante ao programa

§ 4º A renovação das bolsas somente poderá ocorrer findo o prazo de duração do programa a que o bolsista está vinculado e desde que este seja submetido a novo procedimento de seleção.

§ 5º É vedado ao participante de programas de formação e capacitação oferecidos pelo MEC o recebimento de mais de uma bolsa de estudo, pesquisa e desenvolvimento de metodologias educacionais, cujo pagamento tenha por base a Lei nº 11.273/2006.

Art. 12. Para que as bolsas sejam pagas, o gestor indicado para cada programa na IES deve solicitar os pagamentos devidos aos bolsistas no SGB, em lotes abertos pelo gestor nacional do programa, e as IES devem enviar à SEB/MEC ofício com o relatório de ocorrências do programa, contendo a relação nominal de todos os bolsistas autorizados, com a respectiva quantidade e valor das parcelas solicitadas, bem como outras observações relativas ao desenvolvimento do trabalho.

Parágrafo único. As ocorrências mensais relatadas pelas IES farão parte do processo de liberação do pagamento mensal. O gestor nacional só homologará as solicitações feitas pelos gestores locais no SGB após o recebimento do relatório de ocorrências. Só então, homologado por certificação digital, o lote mensal com a solicitação de pagamento aos bolsistas de cada programa será encaminhado ao FNDE, para as providências relativas aos créditos de bolsas nas contas-benefício dos beneficiários.

Art. 13. As contas-benefício de que trata o Art. 11 ficarão bloqueadas até que o bolsista compareça à agência onde a conta foi aberta e proceda à entrega e à chancela dos documentos necessários à movimentação dos créditos, de acordo com as normas bancárias vigentes, e, ainda, efetue o cadastramento de sua senha pessoal e retire o cartão magnético destinado ao saque dos valores depositados a título de bolsa de estudo e pesquisa.

Art. 14. As contas-benefício depositárias dos valores das bolsas são isentas do pagamento de tarifas bancárias sobre sua manutenção e movimentação, conforme previsto no Acordo de Cooperação Mútua firmado entre o FNDE/MEC e o Banco do Brasil S/A.

Parágrafo único. A isenção de tarifas abrange o fornecimento de um único cartão magnético, a realização de saques e a consulta a saldos e extratos da conta-benefício.

Art. 15. Os saques e a consulta a saldos e extratos deverão ocorrer exclusivamente por meio de cartão magnético, nos terminais de auto-atendimento do Banco do Brasil S/A ou de seus correspondentes bancários, mediante a utilização de senha pessoal e intransferível.

Parágrafo único. O Banco não fornecerá talonário de cheques aos bolsistas, podendo ainda restringir o número de saques, de depósitos e de consultas a saldos e extratos.

Art. 16. Excepcionalmente, quando os múltiplos de valores estabelecidos para saques nos terminais de auto-atendimento forem incompatíveis com os valores dos saques a serem efetuados pelos bolsistas o banco acatará saques e consultas nos caixas convencionais mantidos em suas agências bancárias.

Art. 17. O bolsista que efetuar movimentação de sua conta-benefício em desacordo com o estabelecido nesta Resolução ou solicitar a emissão de segunda via do cartão magnético ficará sujeito ao pagamento das correspondentes tarifas bancárias.

Art. 18. Os créditos não sacados pelos bolsistas no prazo de dois anos após a data do respectivo depósito serão revertidos pelo Banco em favor do FNDE, que não se obrigará a novo pagamento sem que haja solicitação formal do beneficiário, acompanhada da competente justificativa e da anuência dos gestores local e nacional do programa de formação de professores e profissionais do magistério ao qual o bolsista esteja vinculado.

Art. 19. Ao FNDE, observadas as condições estabelecidas no inciso I do Art. 9º desta Resolução, é facultado estornar ou bloquear, conforme o caso, valores creditados na conta-benefício do bolsista, mediante solicitação direta ao Banco do Brasil S/A, ou proceder aos descontos nos pagamentos futuros.

Art. 20. Inexistindo saldo suficiente na conta-benefício do bolsista para efetivar o estorno ou o bloqueio de que trata o artigo anterior e não havendo previsão de pagamento a ser efetuado, o bolsista ficará obrigado a restituir os recursos ao FNDE, no prazo de 15 (quinze) dias a contar da data do recebimento da notificação, na forma prevista no Art. 24.

Art. 21. Sendo identificadas incorreções nos dados cadastrais da conta-benefício é facultado ao FNDE adotar providências junto ao Banco do Brasil S/A, visando à regularização da situação, independentemente de autorização do bolsista.

Art. 22. As responsabilidades dos bolsistas dos programas de formação de professores e profissionais da educação desenvolvidos pela SEB/MEC constam do Art. 7º desta Resolução e devem ser reiteradas no preenchimento e na assinatura do Anexo I (Termo de compromisso do bolsista).

Parágrafo único. O descumprimento de qualquer das responsabilidades por parte do bolsista implicará na imediata suspensão dos pagamentos de bolsas a ele destinados, temporária ou definitivamente, dependendo do caso.

Art. 23. O FNDE fica autorizado a suspender ou cancelar o pagamento da bolsa quando:

- I - houver a substituição do bolsista ou o cancelamento de sua participação no programa;
- II - forem verificadas irregularidades no exercício das responsabilidades do bolsista;
- III - forem constatadas incorreções nas informações cadastrais do bolsista; e
- IV - for constatada frequência inferior à estabelecida pelo programa ou acúmulo indevido de benefícios.

Art. 24. As devoluções de valores decorrentes de pagamento efetuado pelo FNDE a título de bolsas de estudo e pesquisa no âmbito dos programas de formação de professores e profissionais da educação da SEB/MEC, independentemente do fato gerador que lhes deram origem, deverão ser efetuadas em agência do Banco do Brasil S/A, mediante utilização da Guia de Recolhimento da União (GRU), disponível no site eletrônico www.fnde.gov.br, na qual deverão ser indicados o nome e o CPF do bolsista e ainda:

I – se a devolução ocorrer no mesmo ano do pagamento das bolsas e este não for decorrente de Restos a Pagar inscritos pelo FNDE, deverão ser utilizados os códigos 153173 no campo “Unidade Gestora”, 15253 no campo “Gestão”, 66666-1 no campo “Código de Recolhimento” e o código

212198009 no campo "Número de Referência" e, ainda, mês e ano a que se refere à bolsa a ser devolvida no campo "Competência";

II – se a devolução for decorrente de Restos a Pagar inscritos pelo FNDE ou de pagamentos de bolsas ocorridos em anos anteriores ao da emissão da GRU, deverão ser utilizados os códigos 153173 no campo "Unidade Gestora", 15253 no campo "Gestão", 28850-0 no campo "Código de Recolhimento" e o código 212198009 no campo "Número de Referência" e, ainda, mês e ano a que se refere à bolsa a ser devolvida no campo "Competência".

Parágrafo único. Para fins do disposto nos incisos I e II deste artigo considera-se ano de pagamento aquele em que o respectivo crédito foi depositado na conta-benefício do bolsista, disponível no sítio eletrônico www.fnde.gov.br.

Art. 25. Incorrções na abertura das contas-benefício ou nos pagamentos das bolsas causadas por informações falseadas, prestadas pelos bolsistas quando de seu cadastro ou pelo gestor no ateste da frequência às atividades previstas, implicarão no imediato desligamento do responsável pela falsidade e no impedimento de sua participação em qualquer outro programa de bolsas executado pelo FNDE, no prazo de cinco anos, independentemente de sua responsabilização civil e penal.

Art. 26. O FNDE fica autorizado a suspender ou cancelar o pagamento das bolsas ao beneficiário que, a qualquer tempo, não cumprir com os critérios estabelecidos para os programas de formação de professores e profissionais da educação, de acordo com Art. 23 desta Resolução.

Art. 27. A fiscalização do cumprimento das condições instituídas nesta Resolução por parte das IES, relativas às obrigações dos beneficiários para que façam jus às bolsas dos programas de formação de professores e profissionais da educação, é de competência da SEB/MEC, bem como do FNDE e de qualquer órgão do sistema de controle interno e externo da União, mediante a realização de auditorias, de inspeção e de análise da documentação referente à participação dos beneficiários no Sistema.

Art. 28. Os documentos referentes aos critérios de seleção e de execução dos programas de formação, a relação dos beneficiários e os respectivos valores das bolsas de estudo e pesquisa deverão ser arquivados nas IES, durante o período de 5 (cinco) anos a contar da data da aprovação da prestação ou tomada de contas do FNDE, e serão de acesso público permanente, ficando à disposição dos órgãos e entidades incumbidos da fiscalização e controle da administração pública.

Art. 29. Qualquer pessoa, física ou jurídica, poderá denunciar irregularidades identificadas no pagamento de bolsas no âmbito dos programas de formação de professores e profissionais da educação, por meio de expediente formal contendo necessariamente:

- I - exposição sumária do ato ou fato censurável que possibilite sua perfeita determinação; e
- II - identificação do responsável pela prática da irregularidade, bem como a data do ocorrido.

§ 1º Quando a denúncia for apresentada por pessoa física, deverão ser fornecidos o nome legível e endereço para resposta ou esclarecimento de dúvidas.

§ 2º Quando o denunciante for pessoa jurídica (partido político, associação civil, entidade sindical, etc), deverá encaminhar cópia de documento que ateste sua constituição jurídica e fornecer, além dos elementos referidos no §1º deste artigo, o endereço da sede da representante.

Art. 30. As denúncias encaminhadas ao FNDE deverão ser dirigidas à Ouvidoria, no seguinte endereço:

I – se por via postal: Ouvidoria FNDE – Setor Bancário Sul – Quadra 02 – Bloco F - Edifício FNDE– 5º andar, Brasília – DF, CEP: 70.070-929;

II – se por meio eletrônico, ouvidoria@fnde.gov.br

Art. 31. Fica aprovado o formulário que constitui o Anexo I desta Resolução.

Art. 32. Revogam-se as Resoluções CD/FNDE nº 33, de 26 de junho de 2009, nº 35, de 13 de julho de 2009, e nº 57, de 10 de novembro de 2009.

Art. 33. Esta Resolução entra em vigor na data de sua publicação.

FERNANDO HADDAD



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
FUNDO NACIONAL DE DESENVOLVIMENTO DA EDUCAÇÃO
CONSELHO DELIBERATIVO

RESOLUÇÃO CD/FNDE Nº , DE DE AGOSTO DE 2010

ANEXO I

TERMO DE COMPROMISSO DO BOLSISTA

1. PROGRAMA DO MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (MEC)	
1.1. DENOMINAÇÃO	1.2. SIGLA
2. SECRETARIA DO MEC RESPONSÁVEL PELA GESTÃO DO PROGRAMA DE FORMAÇÃO	
2.1. DENOMINAÇÃO SECRETARIA DE EDUCAÇÃO BÁSICA	2.2. SIGLA SEB
3. CURSO DE FORMAÇÃO	
3.1 DENOMINAÇÃO	3.2. SIGLA
4. FUNÇÃO DO BOLSISTA	
() COORDENADOR-GERAL	() SUPERVISOR DE CURSO
() COORDENADOR-ADJUNTO	() FORMADOR
() PROFESSOR PESQUISADOR	() TUTOR
5. IDENTIFICAÇÃO DO BOLSISTA	
5.1. NOME	5.2. DATA DE NASCIMENTO
5.3. NOME DA MÃE	
5.4. NATURALIDADE	5.5. NACIONALIDADE
5.6. DOCUMENTO DE IDENTIDADE (TIPO E NÚMERO)	5.7. ÓRGÃO EXPEDIDOR/UF
5.8. ESTADO CIVIL	5.9. PROFISSÃO

5.10. ENDEREÇO		
5.10.1. Tipo () residencial () comercial		
5.10.2. Logradouro	5.10.3. Número	5.10.4. Complemento
5.10.5. Bairro	5.10.6. Cidade / UF	5.10.7. CEP
5.11. TELEFONE		
5.11.1. Residencial	5.11.2. Comercial	5.11.3. Celular
5.12. E-MAIL		
6. ENTIDADE RESPONSÁVEL PELO CADASTRO DE BOLSISTAS NO SISTEMA DE GESTÃO DE BOLSAS (SGB)		
6.1. DENOMINAÇÃO	6.2. SIGLA	6.3. CNPJ
6.4. ENDEREÇO (LOGRADOURO, Nº, COMPLEMENTO, BAIRRO, CIDADE, UF E CEP)		
6.5. REPRESENTANTE LEGAL		
6.5.1. NOME	6.5.2. CARGO	
7. INSTITUIÇÃO DE ENSINO SUPERIOR		
7.1. DENOMINAÇÃO	7.2. SIGLA	7.3. CNPJ
7.4. ENDEREÇO (LOGRADOURO, Nº, COMPLEMENTO, BAIRRO, CIDADE, UF E CEP)		
7.5. REPRESENTANTE LEGAL		
7.5.1. NOME	7.5.2. CARGO	
8. ÓRGÃO PAGADOR		
8.1. DENOMINAÇÃO	8.2. SIGLA	8.3. CNPJ
FUNDO NACIONAL DO DESENVOLVIMENTO DA EDUCAÇÃO	FNDE	00.378.257/0001-81
8.4. ENDEREÇO (LOGRADOURO, Nº, COMPLEMENTO, BAIRRO, CIDADE, UF E CEP)		
SBS – QUADRA 02 – BLOCO F – EDIFÍCIO FNDE – BRASÍLIA – DF – CEP 70070-929		
8.5. REPRESENTANTE LEGAL		
8.5.1. NOME	8.5.2. CARGO	
DANIEL SILVA BALABAN	Presidente	

9. CONDIÇÕES GERAIS
9.1. ATRIBUIÇÕES
9.2. DIREITOS
9.3. OBRIGAÇÕES

Declaro ter ciência dos direitos e das obrigações inerentes à qualidade de bolsista na função de _____ e COMPROMETO-ME a respeitar as cláusulas descritas no item 9 – Condições Gerais – deste Termo de Compromisso.

Declaro ainda, sob as penas da lei, que as informações aqui prestadas são a expressão da verdade e que preencho plenamente os requisitos para o recebimento da bolsa expressos na Lei nº 11.273, de 6 de fevereiro de 2006, e que tenho ____ anos de experiência no ensino _____ e que o recebimento da referida bolsa não constituirá acúmulo de bolsa de estudo ou pesquisa proveniente de outros programas regidos pela referida Lei nº 11.273/2006.

Estou ciente também que a inobservância dos requisitos citados acima implicará no cancelamento da(s) bolsa(s), com a restituição integral e imediata dos recursos, de acordo com as regras previstas na Resolução CD/FNDE nº/2010, da qual este Termo de Compromisso constitui o Anexo I.

_____/_____/_____
LOCAL DATA

ASSINATURA DO BOLSISTA

ASSINATURA DO COORDENADOR-GERAL DO PROGRAMA NA IES

ANEXO H – DOCUMENTO NORTEADOR PRÓ-LETRAMENTO 2010-2012

I. APRESENTAÇÃO

Este Documento Orientador pretende instrumentalizar às Universidades, às Secretarias Estaduais e Municipais de Educação sobre a formulação de propostas compatíveis com as diretrizes do Decreto Nº 6.755/2009, que institui a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, permitindo que as instituições proponentes possam sistematizar suas propostas de trabalho com os pressupostos e finalidades previstas pelo Ministério da Educação.

O Documento apresenta inicialmente um histórico da implantação do Pró-Letramento No corpo do documento, indicamos os aspectos organizacionais do Programa, que contribuirão para a visão operacional e estratégica das propostas estaduais e municipais, instrumentalizando as instituições proponentes na sistematização e na elaboração dos Planos de Trabalho, com referência ao plano de metas e definição dos processos de acompanhamento e avaliação.

O programa prevê o apoio técnico e financeiro ao desenvolvimento de projetos que visem a formação continuada de professores dos anos/séries iniciais do ensino fundamental, para melhoria do ensino e da aprendizagem dos alunos em leitura, escrita e matemática

Cabe ressaltar que este modelo de gestão converge para a colaboração entre as instâncias de governo: federal, estadual e municipal, que deverão funcionar de maneira integrada.

II. INTRODUÇÃO

No ensino fundamental, os resultados do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica – SAEB/2003 mostrou ao MEC o seguinte retrato: no Brasil 59% das crianças brasileiras têm deficiências sérias de letramento na 4ª série do ensino fundamental. Ou seja, crianças que já estão na escola há no mínimo quatro anos e muitas há cinco, seis anos não adquiriram competências de leitura consideradas suficientes para a sua faixa de escolarização. A competência adequada só está adquirida por 4,79% das crianças. Desses 59%, há um percentual de alunos que não sabem ler nada; outro que lê, mas não identifica a informação; e há um outro que lê, mas não interpreta. Temos crianças analfabetas ou analfabetas funcionais (com pelo menos quatro séries de estudos concluídas). Na Matemática, 52% têm um desempenho crítico ou muito crítico. A criança não consegue identificar, em um problema, quando é para somar ou subtrair. O resultado do SAEB mostra que temos um problema sério de qualidade na escola e esse problema impede a consolidação da inclusão, que, não se faz com a matrícula. Daí o entendimento que a solução estrutural desse problema passa, obrigatoriamente, por uma política de formação inicial e continuada de professores.

Assim no ano de 2005, a SEB convocou os Centros da Rede Nacional de Formação nas áreas de Matemática e Alfabetização para apresentar proposta conjunta para sanar os problemas apontados pelo SAEB/2003, surgindo assim, os módulos do Pró-letramento – Mobilização pela Qualidade da Educação um programa de formação continuada de professores voltado à melhoria da qualidade de aprendizagem da leitura/escrita e matemática nas séries iniciais do ensino fundamental. Os Centros convidados foram:

- Alfabetização e Linguagem: UFMG, UnB, UFPE, UEPG, UNICAMP
- Educação Matemática e Científica: UFPA, UFRJ, UFES, UNISINOS, UNESP

O programa previa que cada professor Orientador de estudos (tutor) trabalhasse no máximo com 80 cursistas (professor do município) em uma das áreas: Matemática ou Alfabetização. Com a Resolução nº 33 de 26 de junho de 2009, cada tutor passou a atuar com no máximo 50 cursistas e foi definida a carga horária das atividades presenciais e a distância, tanto para a etapa da formação inicial, quanto para a etapa do revezamento.

Iniciado em 2005, o programa foi implantado nos estados de RN, CE, MA. Já em 2006 incluiu-se os estados da BA, PI, SC, PE, SE, RJ, SP, PB e AL.

No ano de 2007 a expansão do programa foi para os Estados de AC, AP, RO, RR. Neste ano o programa acrescentou uma nova etapa: a do revezamento, quando o professor que cursou matemática tem a oportunidade de cursar também alfabetização. Iniciou-se, assim, o revezamento nos estados onde o curso já havia finalizado.

No ano de 2008, foi realizada a expansão para todo o país, incluído os estados de AM, ES, GO, MG, MS, PA, PR, RS, TO. Em 2009, o DF e MT iniciaram as suas formações.

Durante os primeiros anos o material do pró-letramento era distribuído exclusivamente aos cursistas e tutores do programa, mas no ano de 2007, todas as escolas do Brasil receberam o material, baseados no Censo 2006.

Este desenho do Programa tomou como referência a organização da Rede Nacional de Formação Continuada por centros de excelência em áreas específicas, garantindo a construção de competências e capacidade, pelas IES, de atendimento da formação continuada dos professores nas redes públicas dos sistemas de ensino.

Os resultados do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica assim como o IDEB 2009, divulgados pelo INEP, evidenciam melhorias consideráveis na qualidade da educação nas séries/anos iniciais do ensino fundamental, ainda que tenhamos que reconhecer que em muitas regiões do Brasil estes índices ainda permanecem aquém das necessidades de desenvolvimento da escola pública para uma educação de qualidade elevada.

O Pró-Letramento é um programa pioneiro na inclusão da área de matemática nos cursos de formação continuada oferecidos até então por este Ministério e é hoje objeto de estudo de dissertações e teses em programas de pós-graduação.

Diante desse cenário, reafirmamos a necessidade de continuarmos investindo na formação continuada dos professores das séries/anos iniciais para que o desempenho e a aprendizagem das crianças se elevem cada vez mais a fim de atingirmos as metas estabelecidas e podermos caminhar na construção de uma escola de qualidade social elevada.

A partir de 2010 o número de IES parceiras na execução do Programa foi ampliado, passando a contar com 21 IES que se dividem no atendimento pelos diferentes estados, sendo que algumas dessas IES atendem as duas áreas de formação conforme listado abaixo:

- Alfabetização e Linguagem: UNB, UFPE, UEPG, UNICAMP, UFPA, UFRJ, UFES, UNESP, UFSM, UECE, UNEB, UNIFAP, UEMG, UFU, UFOP, UFJF, UFJVM, UFSC, UEM.
- Educação Matemática e Científica: UNB, UFPE, UNICAMP, UFPA, UFRJ, UFES, UNISINOS, UNESP, UECE, UNEB, UNIFAP, UEMG, UFU, UFOP, UFJF, UFJVM, UFSC, UFPR, UEM.

A normatização das ações do Programa e da concessão de Bolsas foi estabelecida anteriormente pela Resolução CD/FNDE nº 33 de 26 de junho de 2009. Em 2010, com a publicação da Resolução CD/FNDE 24, 16 de agosto de 2010, a concessão de bolsas de estudo e pesquisa é estendida para outros profissionais que atuam na implementação do Programa em cada estado de sua abrangência.

A ela agregam-se outras, contempladas na Portaria que institui o Programa e na Resolução CD/FNDE 24:

1. Criação de um Comitê Gestor:

A criação em cada estado, de um Comitê Gestor do programa, com a participação de representantes da IES, dos coordenadores pedagógicos e dos professores e tutores em formação, criando as condições para a gestão partilhada do programa com vistas a seu aprimoramento constante.

2. Ampliação das IES:

A ampliação do Pró-Letramento para 21 IES representa também, a exemplo da Rede Nacional, Gestar II e Profuncionário, mudanças no que tange à organização dos cursos e

ações, com a substituição do pagamento dos profissionais formadores e coordenadores por hora/aula, para o sistema de bolsas, em conformidade com a Lei 11.273 de 2007. A Resolução CD/FNDE 24, referida acima, permitiu a concessão de bolsas de ensino e pesquisa e a extensão das mesmas para profissionais com outras responsabilidades que atuam no Programa.

Nessa direção, e visando dar maior centralidade à relação IES-sistemas de ensino e redimensionando o papel das IES na implementação da política de formação de professores, introduzimos quatro categorias de profissionais envolvidos em cada um dos projetos institucionais: **Coordenador Geral, Coordenador Pedagógico, Coordenador Administrativo, Formador**, além da bolsa para o **Tutor**. Cada uma destas categorias com responsabilidades bem definidas na implementação das ações sob responsabilidade do Programa. Com isso, espera-se constituir, em cada IES parceira, um corpo docente especializado não apenas no Programa, mas na formação de professores nas áreas de Língua Portuguesa e Matemática para as séries iniciais do ensino fundamental. Essa linha de atuação fortalece a perspectiva de transformação dos atuais programas em políticas permanentes de formação, dando lugar a novas configurações e desenhos formativos.

Nessa perspectiva, em cada estado deverão ser constituídas equipes com os professores formadores, os coordenadores pedagógicos das redes públicas e suas equipes técnicas responsáveis pela gestão e avaliação do programa, sob coordenação do Professor Supervisor da Universidade com vistas ao constante aprimoramento do programa.

À equipe técnica do MEC caberá neste primeiro momento, construir de forma conjunta com os supervisores de todos os projetos, referenciais próprios para a avaliação dos processos de formação de professores da educação básica cursistas do Programa.

3. Alterações no desenho do Programa:

Durante o ano de 2010 foram realizadas três reuniões com as IES participantes do programa visando principalmente integrar as novas universidades e realizar o processo de avaliação do programa.

A avaliação do desenho do programa e do material do Pró-Letramento teve início com as 10 universidades que implementaram o programa. Foram propostas algumas reformulações tanto para o material quanto para o desenho do programa. Os coordenadores das universidades participantes sugeriram que fosse realizada uma reunião com as novas universidades conveniadas para que estas possam participar do processo de decisões e contribuir com as reformulações.

Cumpre registrara que o Acórdão do TCU, 2414, já demandara em 2009, providências no sentido de alterações no Programa: “..... *em conjunto com os centros de formação que compõem a Rede Nacional de Formação Continuada de Professores da Educação Básica, proceda à avaliação do conteúdo dos fascículos, à suficiência da carga-horária da programação do treinamento dos tutores e à adequação do material didático ao perfil dos professores cursistas no âmbito do Pró-Letramento*”.

Por uma definição conjunta das Universidades Formadoras, foram propostas alterações no Guia Geral do Programa para o aumento da carga horária de formação dos tutores de 120 para 180 h/a. Além disso, o Guia contemplou também regulamentação da substituição de tutores no programa, informações sobre a concessão das bolsas de estudo e orientações para que sejam feitos processos seletivos para a escolha dos tutores.

4. Execução em 2010 e acompanhamento da licitação para a compra e entrega de material

Em 2010 foram entregues 101.436 kits do Pró-Letramento, nos diferentes estados e que serão utilizados para o atendimento das turmas dos estados participantes do Pró-Letramento em 2010/2011.

No ano de 2010, alguns entraves dificultaram a execução do programa entre eles destacamos:

1. O atraso no processo de definição das IES parceiras e na adesão destas ao Programa, impactou no tempo destinado à elaboração dos PTAs, uma vez que várias das IES participam do programa pela 1ª vez. 2. A dificuldade no processo de implementação do

SAPENET, novo sistema do FNDE, impactou no processo de apropriação do mesmo sistema, pelas IES.

2. greve desencadeada pelo FNDE no período de 20 de abril a 4 de julho, que colaborou para o retardamento do início das formações.

3. As mudanças introduzidas no Programa desde 2009 – adesão pelo SIMEC, revisão do Guia e expansão da parceria com outras IES -, causaram rupturas em processos que se consolidavam desde sua criação, em 2005. Este movimento demandou maior esforço da equipe técnica dada à insegurança na fidelidade dos dados obtidos via SIMEC. Além disso, demandou mais tempo na análise dos Planos de Trabalho, com o necessário detalhamento das novas responsabilidades assumidas pelas IES no novo desenho do Programa.

Para 2011, as seguintes ações deverão fazer parte do planejamento da Coordenação-Geral de formação de Professores para o Programa Pró-Letramento:

- a) a implementação do Conselho Gestor em cada estado;
- b) a definição das diretrizes de avaliação do programa;
- c) a implementação da etapa II do Programa , com o acompanhamento de tutores já formados que formarão novas turmas;
- d) estudo da viabilidade de criação de um curso de especialização ou aperfeiçoamento para professores das séries iniciais, de forma integrada entre todas as áreas curriculares;
- e) articulação das ações para elaboração de materiais aos professores das séries iniciais;
- f) operacionalização para implementação do Pró-Letramento no ano de 2012.

III. ESTRUTURA OPERACIONAL DO PROGRAMA

O Pró-Letramento - Mobilização pela Qualidade da Educação - é um programa de formação continuada de professores das séries iniciais do ensino fundamental, para melhoria da qualidade de aprendizagem da leitura/escrita e matemática.

1. Adesão:

O programa é realizado pelo MEC, em parceria com universidades que integram a Rede Nacional de Formação Continuada e com adesão dos estados e municípios.

Com o novo desenho do sistema de formação, há expectativa de que a demanda e/ou confirmação dos cursos /ações de formação tenham origem na escola – na análise do PPP, de suas necessidades formativas e a análise da disponibilidade de seus professores, aderirem à formação. Este processo é mediado pelo dirigente municipal.

Estas confirmações ou indicações de novos cursos são dirigidas aos Fóruns Estaduais, que analisa as demandas dos municípios e do estado, e formaliza seu Plano Estratégico.

A partir da análise do MEC, retorna aos Fóruns para que proceda à confirmação/pré-inscrição dos professores na Plataforma Freire. Todo este processo é acompanhado pelas IES participantes de todos os Programas da Coordenação, que passam a elaborar seus Planos de Trabalho e os encaminham para análise e aprovação.

A implementação do Programa deu-se por meio da **adesão** de Estados e Municípios. A parceria com os sistemas de ensino é formalizada com assinatura de um termo de adesão em que se firma o compromisso de coordenar, acompanhar e executar as atividades na região, garantindo todas as condições necessárias para a realização dos cursos. A contrapartida do Município ou Estado é a disponibilização do professor para frequentar os encontros presenciais, sua locomoção, alimentação e acomodação. As Universidades realizam os cursos presenciais e o acompanhamento a distância destes professores, como também o controle da frequência, e a entrega e avaliação das atividades a distância e presenciais. Cabe a Universidade certificar o professor que cumpriu todas as atividades do curso. O MEC é o responsável pela distribuição dos materiais e dos recursos financeiros para as Universidades parceiras. Além do acompanhamento técnico em momentos presenciais e da formulação do parecer de execução física anexado aos processos.

2. Órgão Financiador

O Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação/FNDE será o órgão financiador, como instituição concedente aos apoios financeiros propostos, na forma da legislação pertinente e de regulamentação específica desse órgão, que adotará os procedimentos cabíveis de cadastro dos projetos em sistema gerencial, análise da documentação relativa à habilitação da instituição proponente, indicação orçamentária, trâmites processuais relativos à formalização dos convênios e de descentralização de crédito, acompanhamento da execução financeira e análise da prestação de contas.

A viabilidade da ação pelas IES públicas federais vem se desenvolvendo por meio de Projeto de Descentralização de Créditos, visando à execução descentralizada de programa de trabalho a cargo da CONCEDENTE, mediante a transferência de recursos destinados ao projeto de implantação do Programa Pró-Letramento.

A execução do projeto dar-se-á de acordo com Planos de Trabalho propostos pelas IES, por descentralização de créditos orçamentários à Instituição Federal de Ensino Superior e por convênios às Instituições Estaduais e Comunitárias de Ensino Superior.

3. Competências:

O Ministério da Educação é o coordenador nacional do Programa responsável pela elaboração das diretrizes e os critérios para organização dos cursos e proposta de implementação e garantindo os recursos financeiros para a elaboração e a reprodução dos materiais, e a formação dos professores tutores.

As Universidades compete o desenvolvimento e produção dos materiais para os cursos, pela formação e orientação do professor tutor; pela coordenação dos seminários e certificação dos professores tutores e cursistas.

Os sistemas de ensino coordenam, acompanham e executam as atividades na região, disponibilizando espaço físico com TV, DVD e recursos de informática para os cursos, responsabilizam-se pela diária e viagem(se houver) do professor tutor para participar do curso de formação e seminários de acompanhamento e avaliação e ainda selecionam o professor tutor por meio de análise de currículo e outras modalidades de avaliação.

4. Público Alvo:

Podem participar todos os professores que estão em exercício, nas séries iniciais do ensino fundamental das escolas públicas.

5. Carga Horária:

Os cursos de formação continuada oferecidos pelo programa têm duração de 120 horas com encontros presenciais e atividades individuais com duração de 8 meses, sendo 84 h presenciais e 36 horas a distância, assim distribuídas:

Presencial: atividades coletivas num total de até 84 horas, assim organizados:

- Alfabetização/Linguagem: 4hs semanais
- Matemática: 8 h quinzenais

Atividades individuais a distância: 36 horas.

6. Atores:

O **Professor Orientador de Estudos / Tutor** deve ser um professor ou coordenador concursado da rede pública de ensino com formação em nível superior (pedagogia, letras, matemática) ou com curso normal (magistério, nível médio). Cada professor orientador/tutor trabalhará, no máximo, com duas turmas de 25 professores e receberá uma bolsa. Ao tutor será concedida bolsa no valor de R\$ 765,00 (setecentos e sessenta e cinco reais) regulamentada pela Lei 11.273, de 06/02/2006 e Resolução n.24, de 16/08/2010.

Somente serão aceitas substituições de tutores nos seguintes casos:

- Doença grave;
- Exoneração do tutor efetivo;
- Gravidez.

Em qualquer dos casos, devem ser encaminhados ao MEC e Universidades, documentos que comprovem essas situações.

É vedada a acumulação de mais de uma bolsa de estudo ou pesquisa nos programas de que trata a Lei 11.273/06.

O **Professor Cursista** deve estar vinculado ao sistema de ensino e trabalhar em classes das séries iniciais do ensino fundamental e participar de reuniões com o tutor para discutir os textos lidos, retomar as atividades realizadas e planejar futuras ações.

O **Coordenador-Geral** é um profissional da Secretaria da Educação com a função de acompanhar e dinamizar o programa, na instância de seu município; participar das reuniões e dos encontros agendados pelo MEC e/ou pelas universidades; prestar informações sobre o andamento do programa no município; subsidiar as ações dos tutores; tomar decisões de caráter administrativo e logístico;

7. Descentralização de Recursos:

Para a **descentralização de recursos** para projetos novos a universidade deverá encaminhar o plano de trabalho, conforme modelo anexo, via e-mail e somente depois de aprovado, deverá ser incluído no SAPENET e após análise do Termo de Cooperação e emissão de parecer favorável por parte deste Programa, os documentos deverão ser encaminhados oficialmente ao MEC. Ressaltamos que a instituição deverá encaminhar, além dos documentos mencionados, correspondência, assinada pelo reitor, solicitando o repasse. Resumo dos documentos que deverão ser encaminhados:

1. Ofício do reitor
2. Plano de Trabalho, assinado pelo reitor
3. Cópia do termo de posse do reitor
4. Termo de Cooperação, assinado pelo reitor

A Universidade é responsável pelo **desenvolvimento e produção dos materiais** para os cursos, pela formação e orientação do professor tutor. Isto posto, informo que para a realização do revezamento no programa a Secretaria Estadual/Municipal de Educação deverá entrar em contato com a Universidade. Após a finalização da 1ª Etapa, o município deverá confirmar junto ao MEC e Universidade o interesse em participar do Revezamento.

- Professores cursistas que fizeram matemática poderão fazer o de alfabetização/linguagem e vice-versa;
- Não haverá troca de tutores ou nova formação inicial;
- Após a finalização da 1ª Etapa, o município deverá confirmar junto ao MEC e Universidade o interesse em participar do Revezamento.

8. Devolução de Recursos

Em caso de **devolução de recursos** a universidade deverá encaminhar, em anexo, os documentos que deverão ser preenchidos para solicitação de recursos devolvidos:

1. Relatório de ajuste de projeto;
2. Relatório de Execução de Objeto - Demonstrativo da Execução Físico Financeiro;
3. Relatório de Execução de Objeto - Relação de Pagamentos Efetuados.

Em um primeiro momento solicitamos que estes documento sejam encaminhados via e-mail e somente depois de aprovados, deverão ser incluídos no SAPENET e após análise do Termo de Cooperação e emissão de parecer favorável por parte deste Programa, os documentos deverão ser encaminhados oficialmente ao MEC. Ressaltamos que a instituição deverá encaminhar, além dos documentos mencionados, correspondência, assinada pelo reitor, solicitando novo repasse, informando sobre qual o valor deseja que seja reencaminhado, se total ou parcial, e cópia da Nota de Devolução do SIAFI.

9. Alterações no Plano de Trabalho

Vigência e troca de natureza de despesa

IV. ACOMPANHAMENTO

Orientações e roteiro para elaboração de Relatório dos Encontros de Formação de Tutores do Pró-Letramento

Para cada encontro de formação de tutores realizado (Encontro de formação, 1º e 2º seminários e Avaliação Final na primeira fase e os três encontros do revezamento) deverá ser entregue um relatório por área de formação, assinado pelo coordenador pedagógico da área específica e o coordenador geral do programa.

O relatório deve ser enviado para Coordenação Geral de Formação de Professores, impreterivelmente seguindo o seguinte cronograma:

- Relatório Referente a Formação Inicial de tutores do Programa ou do primeiro encontro do revezamento – Deverá ser entregue no prazo máximo de 30 dias após a formação inicial de tutores.

Obs: Junto com o relatório deverá estar anexado a lista de presença dos tutores e uma planilha com o nome completo dos tutores, o CPF, a área de formação de cada tutor, o município e UF que pertence, o cargo exercido no município, o tempo de atuação no magistério, a escola que pertence, o telefone e o e-mail para contato.

- Relatório do 1º seminário da primeira etapa ou do 1º seminário do revezamento – Deverá ser entregue no prazo máximo de 30 dias após o encontro de acompanhamento.

Obs: Junto com o relatório deverá ser entregue a lista de presença dos tutores e uma planilha com o nome completo dos cursistas inscritos no programa, os respectivos CPFs, Municípios, UF e nome da escola que pertencem e série que lecionam.

- Relatório do 2º seminário da primeira etapa ou do 2º seminário do revezamento – Deverá ser entregue no prazo máximo de 30 dias após o encontro de acompanhamento.

Obs: Junto com o relatório deverá ser entregue a lista de presença dos tutores.

- Relatório referente ao encontro de Avaliação final da primeira etapa ou do revezamento- Deverá ser entregue no prazo máximo de 30 dias após o encontro de avaliação final. Além dos itens recomendados no modelo deverá conter também no relatório uma Consideração Final do curso explicitando todo processo de formação e incluindo uma discussão sobre os dados de evasão e desistência dos cursistas e tutores durante a formação.

Obs: Junto com o relatório Final deverá ser entregue a lista de presença dos tutores no último encontro e uma planilha com o nome dos tutores e cursistas aptos à certificação. Esta lista deverá estar organizada por nome de município, por nome de tutor e por nome de cursista- juntamente com os respectivos CPF's.

V. CERTIFICAÇÃO:

- O certificado será emitido pela Universidade Formadora tanto para os tutores como para os professores cursistas.
- Os dados dos cursistas deverão ser entregues pelo tutor conforme as especificações da universidade.

VI. DESISTÊNCIA

Está sendo solicitado aos municípios desistentes a oficialização ao Ministério dessa decisão, e a devolução do material ao MEC, caso seja necessário atender a um eventual município que venha substituí-lo.

VII. AVALIAÇÃO DO PROGRAMA

VIII. CRONOGRAMA

IX. BASES LEGAIS

- Lei 11.273, de 06/02/2006
- Resolução n.24, de 16/08/2010
- Decreto nº 6.755/2009

Modelo de Relatório de Formação

Todos os relatórios deverão conter obrigatoriamente os itens descritos a seguir.

Deverá ser entregue um relatório por área de formação (Alfabetização e Linguagem / Matemática), mesmo que a Universidade Responsável atue nas duas áreas.

1- Nome da Universidade Responsável pela Formação

2- Área de Formação – (Alfabetização e Linguagem ou Matemática)

3- Estado, Cidade, local e data do encontro.

4- Etapa da Formação a que se refere o relatório - (Encontro de formação inicial de tutores, 1º seminário de acompanhamento, 2º seminário de acompanhamento ou encontro de Avaliação Final se primeira etapa; ou 1º seminário do revezamento, 2º seminário do revezamento ou Avaliação Final do revezamento se for o revezamento)

5- Nome completo dos coordenadores e Professores Formadores presentes no Encontro.

6- Números de tutores previstos para o encontro (número total de tutores inscritos no programa)

7- Número de tutores presentes na formação

8- Resumo da dinâmica e metodologia do trabalho realizado contendo:

8.1- Aspectos positivos da formação

8.2 – Aspectos a melhorar na formação

9- Considerações Finais (este item deverá ser escrito somente no último relatório conforme especificações especificadas acima).

10- Assinatura do Coordenador Pedagógico da área explicitada e do Coordenador Geral do Programa.

Obs: Só serão válidos os relatórios que seguirem rigorosamente os itens especificados neste documento.

ANEXO I – Relatório de Gestão – 2012

Ação Orçamentária:

Ação 20RJ – Apoio à Capacitação e Formação Inicial e Continuada de Professores, Profissionais, Funcionários e Gestores para a Educação Básica.

Obs.: O MEC disponibilizou esta ação no orçamento das IES, a exceção da UFVJM.

Subação: Pró-Letramento

Objetivos:

Objetivo Geral:

Promover a Formação Continuada de Professores dos anos/séries iniciais do ensino fundamental da Rede Pública de Ensino, contribuindo para elevar a qualidade do ensino e da aprendizagem.

Objetivos Específicos:

- Oferecer suporte pedagógico à ação pedagógica dos professores das séries iniciais do ensino fundamental, contribuindo para elevar a qualidade do ensino e da aprendizagem;
- Propor situações que incentivem a reflexão e a construção do conhecimento como processo contínuo de formação docente;
- Desenvolver conhecimentos que possibilitem a compreensão de conceitos e práticas acerca dos processos de ensino e aprendizagem da linguagem escrita e matemática e seus usos sociais;
- Contribuir para o desenvolvimento de uma cultura de valorização da formação continuada nas escolas.

Relevância da Ação no cenário educacional:

As características da realidade educacional brasileira, como é indicado pelos dados estatísticos do Sistema de Avaliação de Educação Brasileira (SAEB) e do Programa Internacional de Avaliação de Alunos (PISA), evidenciam que é preciso repensar as práticas do ensino de Matemática e de Alfabetização e Linguagem nos anos iniciais, decisivos para toda a escolaridade posterior.

A realidade educacional de nosso país, apresentada de forma sintética pelo Ministério da Educação, evidencia a estreita relação entre a inclusão educacional com qualidade social e a valorização permanente dos profissionais da educação, o que envolve as complexas questões referentes à carreira do magistério e a sua qualificação inicial e continuada. Neste sentido, é preciso repensar as propostas de formação continuada dos professores brasileiros e encontrar espaços e formas, ainda pouco experimentados, que valorizem o trabalho docente numa perspectiva reflexiva, levando em conta seu planejamento e sua prática. Neste contexto o Pró-letramento propõe a capacitação docente para professores em sala de aula, reconhecendo o professor como sujeito em permanente formação.

Público Alvo:

Professores, em exercício, dos anos ou séries iniciais do ensino fundamental.

Modo de implementação:

A implementação do Programa se efetiva por meio da adesão de Estados e Municípios. A parceria com os sistemas de ensino é formalizada com a adesão do município no SIMEC/PDE através do qual se firma o compromisso de coordenar, acompanhar e executar as atividades na região, garantindo todas as condições necessárias para a realização dos cursos. A contrapartida do Município ou Estado é a disponibilização do professor tutor para frequentar os encontros presenciais, sua locomoção, alimentação e acomodação.

As Universidades Parceiras realizam a formação, acompanha e monitora o trabalho dos tutores, bem como certifica tutores e professores cursistas.

O MEC é o responsável pela distribuição dos materiais didáticos para tutores e professores cursistas e pelo repasse de recursos financeiros para as Universidades parceiras.

Desempenho do Programa:

Em 2012 o Programa Pró-letramento, por meio de 19 universidades, formou 50.318 cursistas e 34.017 cursistas estão em formação; as formações em andamento são objetos de 10 projetos aprovados em 2012 e 5 Convênios aprovados em 2010.

Formações concluídas (continua)

IES	UF	TUTORES	PROFESSORES CURSISTAS	SUBTOTAL	SITUAÇÃO
UEM	PR	90	1393	1483	Formados
UEMG	MG	150	3606	3756	Formados
UEPG	PR	101	2856	2957	Formados
UNEB	BA	90	2500	2590	Formados
UNESP	SP	192	3087	3279	Formados
UNICAMP	SP	19	471	490	Formados
UFES	ES	74	1840	1914	Formados
	MT	76	2940	3016	Formados
	RN				Formados
UFOP	MG	80	1507	1587	Formados
UFPA	RO	63	1597	1660	Formados
	PA	59	1789	1848	Formados
	TO	35	659	694	Formados
UFPE	PE	104	1262	1366	Formados
	PB	83	843	926	Formados
	RN	26	641	667	Formados
	SE	24	508	532	Formados
	AL	24	724	748	Formados
	MT	49	1311	1360	Formados
UFPR	PR	82	3000	3082	Formados
UFRJ	MG	86	1316	1402	Formados
	RJ	91	1946	2037	Formados
UFSC	SC	127	2261	2388	Formados
UFSM	RS	102	1691	1793	Formados
UnB	GO	155	3069	3224	Formados
	AM	73	1807	1880	Formados
	DF	19	1440	1459	Formados
	PA	48	1262	1310	Formados
	MS	31	839	870	Formados
TOTAL		2.153	48.165	50.318	-

IES	UF	TUTORES	PROFESSORES CURSISTAS	SUBTOTAL	SITUAÇÃO
UEM	PR	88	1066	1154	Em formação
UEPG	PR	101	2500	2601	Em formação
UNEB	BA	90	2500	2590	Em formação
UNESP	SP	159	2418	2577	Em formação
UNICAMP	SP	19	471	490	Em formação
UFJF	MG	85	1346	1431	Em formação
UFOP	MG	77	1513	1590	Em formação
UFPA	RO	66	1311	1377	Em formação
	PA	59	1638	1697	Em formação
	TO	28	876	904	Em formação
UFPE	PE	101	2153	2254	Em formação
	PB	74	1408	1482	Em formação
	RN	26	528	554	Em formação
	SE	24	465	489	Em formação
	AL	32	712	744	Em formação
UFPR	PR	82	3000	3082	Em formação
UFRJ	MG	144	2649	2793	Em formação
	RJ				Em formação
UFSC	SC	111	2094	2205	Em formação
UFU	MG	73	1419	1492	Em formação
UFVJM	MG	98	1981	2079	Em formação
UNIFAP	AP	16	416	432	Em formação
TOTAL		1.455	30.483	34.017	

ANEXO J – FICHA MODELO PARA MENSAGEM PRESIDENCIAL E PRESTAÇÃO DE CONTAS 2013

1. Nome fantasia do programa (se houver)/ nome técnico do programa

Pró-letramento

2. Descrição sucinta do que é o programa (texto até meia lauda)

O Pró-Letramento - Mobilização pela Qualidade da Educação - é um programa de formação continuada de professores para a melhoria da qualidade de aprendizagem da leitura/escrita e matemática nos anos/séries iniciais do ensino fundamental. O Programa é realizado pelo Ministério da Educação (MEC), Universidades Parceiras e com adesão dos estados e municípios. Podem participar todos os professores que estiverem em exercício nos anos/séries iniciais do ensino fundamental das escolas públicas.

O Pró-Letramento funciona na modalidade semipresencial. Para isso, utiliza material impresso e em vídeo e conta com atividades presenciais e a distância, que são acompanhadas por professores orientadores, também chamados tutores.

O Programa Pró-Letramento é um curso de aperfeiçoamento. O certificado é proferido pelas Universidades Formadoras tanto para os professores orientadores de estudos (tutores) quanto para os professores cursistas, com as seguintes indicações:

Carga horária dos certificados:

Para Tutores:

- Certificado de 180 horas na primeira etapa.
- Certificado de 120 horas no revezamento.

Para Cursistas:

- Certificado de 120 horas na primeira etapa.
- Certificado de 120 horas no revezamento.

3. Objetivos do programa

Objetivo Geral:

Promover a Formação Continuada de Professores dos anos/séries iniciais do ensino fundamental da Rede Pública de Ensino, contribuindo para elevar a qualidade do ensino e da aprendizagem.

Objetivos Específicos:

- Oferecer suporte pedagógico à ação pedagógica dos professores das séries iniciais do ensino fundamental, contribuindo para elevar a qualidade do ensino e da aprendizagem;
- Propor situações que incentivem a reflexão e a construção do conhecimento como processo contínuo de formação docente;
- Desenvolver conhecimentos que possibilitem a compreensão de conceitos e práticas acerca dos processos de ensino e aprendizagem da linguagem escrita e matemática e seus usos sociais;
- Contribuir para o desenvolvimento de uma cultura de valorização da formação continuada nas escolas.

4. Data de início do programa (original, não de cada ciclo em si)

O Programa foi iniciado no primeiro semestre de 2006.

5. Instrumentos legais que instituíram e regulamentam o programa (conjunto de leis, decretos, portarias, resoluções, etc)

Resolução nº. 24, de 16/08/2010

6. Atores envolvidos. Participação e controle social (se houver):

O Programa é executado com a participação de quatro atores essenciais que são responsáveis pela execução das ações nos Estados. São eles:

Coordenador Geral do Programa: deve ser profissional vinculado à Universidade parceira, responsável pela implementação do Programa;

Formador de Professor Tutor: Preferencialmente, ser vinculado à universidade parceira, é responsável pela formação dos tutores.

Coordenador Administrativo do Programa: deve ser um profissional da Secretaria de Educação, responsável pela organização do Programa no município e pela articulação entre a IES e a Secretaria de Educação;

Professor Orientador de Estudos/Tutor: deve ser professor efetivo do município, que recebe a formação das Universidades e trabalha com, no máximo, duas turmas. Sua indicação é feita pela Secretaria de Educação e deverá ser pautada em sua experiência profissional e formação acadêmica. Este ator é peça-chave no projeto, pois ele será o articulador entre as Universidades e os cursistas.

Professor Cursista: deve ser professor das séries/anos iniciais do ensino fundamental (1ª a 4ª série ou 1º ao 5º ano), que esteja atuando em sala de aula e que tenha se inscrito no curso.

7. Forma de execução (inclusive intersetorialidade e relações federativas)

A implementação do Programa se efetiva por meio da adesão de Estados e Municípios. A parceria com os sistemas de ensino é formalizada com a adesão do município no SIMEC/PDE através do qual se firma o compromisso de coordenar, acompanhar e executar as atividades na região, garantindo todas as condições necessárias para a realização dos cursos. A contrapartida do Município ou Estado é a disponibilização do professor tutor para frequentar os encontros presenciais, sua locomoção, alimentação e acomodação.

Funções:

-Ministério da Educação

O MEC, por meio da SEB, é o coordenador nacional do programa. Para isso, elabora as diretrizes e os critérios para organização dos cursos e a proposta de implementação. Além disso, garante os recursos financeiros para a elaboração e a reprodução dos materiais, e a formação dos orientadores/tutores.

- Universidades

A parceria com as universidades é formalizada por convênio. As universidades que integram a Rede Nacional de Formação Continuada nas áreas de alfabetização/linguagem e de matemática são responsáveis pelo desenvolvimento e produção dos materiais para os cursos, pela formação e orientação do professor orientador/tutor, pela coordenação dos seminários previstos e pela certificação dos

professores cursistas.

- Sistemas de Ensino

A parceria com os sistemas de ensino é formalizada com assinatura de um termo de adesão. As secretarias de educação têm a função de coordenar, acompanhar e executar as atividades do programa.

8. Porque foi criado, reformulado e/ou ampliado (texto até meia lauda)

As características da realidade educacional brasileira, como é indicado pelos dados estatísticos do Sistema de Avaliação de Educação Brasileira (SAEB) e do Programa Internacional de Avaliação de Alunos (PISA), evidenciam que é preciso repensar as práticas do ensino de Matemática e de Alfabetização e Linguagem nos anos iniciais, decisivos para toda a escolaridade posterior.

A realidade educacional de nosso país, apresentada de forma sintética pelo Ministério da Educação, evidencia a estreita relação entre a inclusão educacional com qualidade social e a valorização permanente dos profissionais da educação, o que envolve as complexas questões referentes à carreira do magistério e a sua qualificação inicial e continuada. Neste sentido, é preciso repensar as propostas de formação continuada dos professores brasileiros e encontrar espaços e formas, ainda pouco experimentados, que valorizem o trabalho docente numa perspectiva reflexiva, levando em conta seu planejamento e sua prática. Neste contexto o Pró-letramento propõe a capacitação docente para professores em sala de aula, reconhecendo o professor como sujeito em permanente formação.

9. Principais produtos e serviços gerados pelo programa (texto até meia lauda)

- Distribuição de 313.260 Materiais didáticos e pedagógicos de auxílio à formação: Fascículo – Alfabetização e Linguagem, Fascículo – Matemática, Fascículo do Tutor – Alfabetização e Linguagem, Fascículo do Tutor – Matemática e Guia Geral do curso.

- Distribuição de 10.000 DVDs de auxílio à formação: Vídeo 1 - Reflexão no processo de formação docente: história de vida, Vídeo 2 - Jogos e Brincadeiras, Vídeo 3- Modos de Falar/Modos de Escrever e Vídeo 4 - O Uso do Livro Didático na Sala de Aula.

- Geração de obras complementares pelas Universidades e Cursistas.

- Atendimento de 37.242 professores no exercício de 2013.

10. Descrição dos resultados alcançados em 2013 (dados físicos, texto até meia lauda)

As formações concluídas ou em andamento tiveram início em 2012, as formações estão acontecendo em 13 estados (AL, AP, BA, MG, PA, PB, PR, PE, RJ, RN, RO, SC, TO), com o apoio de 15 Instituições de Ensino Superior (UEM, UEPG, UNEB, UNESP, UNICAMP, UFJF, UFOP, UFPA, UFPE, UFPR, UFRJ, UFSC, UFU, UFVJM, UNIFAP).

No exercício de 2013 não foram ofertadas novas vagas ou iniciado novos cursos, pois o Programa passará por reformulação em função do Programa Pacto nacional pela Alfabetização na Idade Certa, pois parte do público alvo é comum aos dois. O Pró-letramento atende professores que atuam nos anos/séries iniciais (1º ao

5º ano) do ensino fundamental e o Pacto nacional pela Alfabetização na Idade Certa atende professores que atuam nos anos/séries iniciais (1º ao 3º ano), do ensino fundamental, sendo necessária a reformulação do Pró-letramento, bem como do material didático-pedagógico, para atendimento dos professores que atuam nos anos/séries iniciais (4º e 5º ano) do ensino fundamental não atendidos pelo Pacto nacional pela Alfabetização na Idade Certa. Temos 29.360 professores cursistas em formação e 5.403 professores cursistas certificados.

11. Dados financeiros

Em 2013 não houve descentralização de recursos, as formações em andamento contaram com recursos repassados em anos anteriores por meio de convênios, descentralizações e os recursos alocados diretamente na matriz orçamentária das Universidades - na Ação Programática replicada: 2030 20RJ - Apoio à Capacitação e Formação Inicial e Continuada de Professores, Profissionais, Funcionários e Gestores para a Educação Básica.

12. Indicadores SIMEC relacionados ao programa e data da última atualização

Número do indicador	Data da última atualização
428	23/10/2013

13. Expectativas para 2014

Em 2014 o Programa passará por reformulação, buscando adequação entre o público alvo que passará do atendimento dos professores que atuam nos anos iniciais do ensino fundamental de 1º a 5º anos para o atendimento dos professores que atuam no 4º e 5º ano do ensino fundamental, bem como elaboração do material didático-pedagógico.

14. Produtos LOA 2013 relacionadas ao programa (por favor, preencha todos os produtos abaixo que se aplicam ao programa):

• Bolsas concedidas: R\$ 4.709.065,00
• Vagas ofertadas/ pactuadas: Não foram ofertadas novas vagas, pois o Programa está passando por reformulação em função do Programa Pacto nacional pela Alfabetização na Idade Certa, pois parte do público alvo atual é comum aos dois. Apenas foi dado andamento às formações iniciadas em 2012.
• Entes federados apoiados (separar estados e municípios):
• Escola atendida:
• Aluno atendido:
• Projeto apoiado:

ANEXO K – DADOS DO INEP - FUNÇÕES DOCENTES

FUNÇÕES DOCENTES

Educação Básica

2.1 – Número de Funções Docentes na Educação Básica nas Etapas e Modalidades de Ensino, segundo a Região Geográfica e a Unidade da Federação – 2013

Unidade da Federação	Funções Docentes na Educação Básica																							
	Educação Básica ¹	Etapas de Ensino																	Educação de Jovens e Adultos					
		Educação Infantil			Ensino Fundamental			Ensino Médio				Educação Profissional			Educação Especial		Educação de Jovens e Adultos ^{10,11}	Ensino Fundamental			Ensino Médio			
		Educação Infantil ¹²	Creche	Pré-Escola	Ensino Fundamental ¹²	Anos Iniciais	Anos Finais	Ensino Médio Total ¹²	Ensino Médio	Ensino Médio Normal/ Magistério	Ensino Médio Integrado	Educação Profissional ¹²	Concomitante	Subsequente	Mista (Concomitante + Subsequente)	Classes Especiais e Escolas Exclusivas		Classes Comuns	Presencial ¹¹	Semipresencial ¹¹	Integrado	Presencial ¹¹	Semipresencial ¹¹	Integrado
Brasil	2.148.023	474.591	211.694	289.507	1.409.991	736.895	799.873	509.403	474.409	17.606	42.482	73.904	12.745	45.685	33.655	29.827	912.936	254.479	167.023	8.491	2.316	98.854	7.727	7.373
Norte	189.868	30.244	7.831	23.381	137.593	70.279	80.096	35.747	33.644	20	2.777	4.180	892	3.184	543	1.224	75.821	32.252	23.948	842	327	9.369	1.095	776
Roraima	17.258	2.548	940	1.715	12.392	6.716	6.580	4.161	3.863	-	372	452	164	152	227	314	8.399	3.308	1.877	440	-	1.643	486	6
Acre	10.733	1.654	412	1.294	7.082	2.567	4.793	2.034	1.937	-	100	145	37	112	-	-	5.617	1.575	1.252	9	8	429	14	71
Amazonas	41.202	5.891	1.381	4.723	30.152	14.961	17.804	6.976	6.554	17	419	1.314	230	1.194	4	281	10.650	4.418	3.546	106	101	543	95	131
Roraima	7.578	1.050	252	836	5.520	2.761	3.183	1.771	1.625	-	240	126	23	111	13	-	3.396	967	528	-	-	595	-	60
Pará	84.403	14.257	3.039	11.633	63.027	33.143	36.581	14.222	13.571	-	831	1.403	339	1.046	139	219	33.933	17.901	14.212	261	190	4.332	482	351
Amapá	10.547	1.333	266	1.092	7.034	3.614	3.682	2.175	2.066	3	250	274	24	187	88	72	4.916	1.715	1.292	-	-	582	12	30
Tocantins	18.147	3.511	1.541	2.088	12.386	6.517	7.473	4.408	4.028	-	565	466	75	382	72	338	8.910	2.368	1.241	26	28	1.245	6	127
Nordeste	619.358	119.212	36.970	87.263	421.845	213.145	245.104	125.402	112.957	4.658	13.726	9.802	1.665	7.637	1.397	2.279	225.616	99.035	75.883	1.825	1.712	24.490	1.834	3.851
Maranhão	96.865	18.406	4.909	13.994	66.386	30.989	41.580	17.228	15.948	631	1.054	571	114	472	38	463	32.446	13.076	10.366	177	51	2.627	82	329
Piauí	44.314	8.156	2.328	6.538	30.939	16.336	19.888	10.289	9.041	6	1.722	743	231	275	308	52	17.304	8.211	5.975	262	141	2.239	324	549
Ceará	94.163	21.832	8.671	14.851	59.438	32.681	33.220	19.464	16.983	121	2.523	1.263	542	641	141	308	37.150	10.033	7.304	725	369	1.467	982	153
Rio Grande do Norte	34.686	7.791	2.926	5.161	22.552	12.019	11.923	6.620	5.796	77	852	995	124	823	227	6	15.413	5.454	4.233	129	282	1.005	130	258
Pernambuco	48.555	8.257	2.547	5.917	32.404	16.231	18.235	9.957	8.971	505	1.150	776	119	630	81	87	18.022	11.118	8.335	243	25	3.419	257	258
Pernambuco	90.473	17.153	5.152	12.624	61.987	32.394	33.766	20.772	19.962	2.183	1.226	2.211	317	1.805	430	692	28.650	14.982	11.815	67	231	4.537	23	206
Alagoas	32.594	6.103	1.758	4.492	22.305	11.709	11.966	5.587	4.996	242	518	289	84	201	54	57	13.591	5.989	5.024	36	115	1.253	4	71
Sergipe	22.245	3.979	765	3.284	16.244	8.427	9.281	4.300	4.021	111	292	340	16	323	18	115	7.539	3.321	2.630	36	136	817	32	100
Bahia	155.463	27.535	7.914	20.402	109.590	52.359	65.245	31.185	28.139	782	4.389	2.614	118	2.467	100	499	55.501	26.851	20.201	150	362	7.126	-	1.927
Sudeste	869.013	216.364	113.043	117.041	548.504	288.705	306.343	228.081	217.307	5.415	13.018	41.404	6.419	21.892	25.947	12.796	381.056	82.056	40.591	4.199	131	45.199	3.344	1.230
Minas Gerais	223.513	46.455	19.977	28.833	145.010	72.715	83.036	58.979	55.193	2.273	2.376	9.957	1.983	4.128	6.499	5.039	91.021	26.820	12.741	2.154	50	15.040	1.942	297
Espírito Santo	42.487	11.479	6.105	6.890	26.874	15.378	14.631	9.100	7.829	-	2.487	2.058	474	1.560	162	5	22.999	5.204	3.109	166	7	2.405	155	187
Rio de Janeiro	159.435	34.888	14.846	22.714	106.923	55.810	60.925	43.756	40.742	3.043	3.000	6.112	2.365	3.198	1.620	2.272	60.990	19.242	11.356	804	74	8.781	513	664
São Paulo	443.578	123.542	72.115	58.604	269.697	144.802	147.751	116.245	113.543	99	5.155	23.277	1.597	13.006	17.666	5.480	206.046	30.790	13.385	1.075	-	18.973	734	82
Sul	319.379	79.117	41.972	42.306	200.710	107.334	114.313	82.764	75.031	7.310	9.809	14.955	2.614	10.841	4.543	10.874	156.349	23.990	15.496	1.149	102	11.048	1.347	957
Paraná	125.276	26.640	13.379	14.410	79.992	41.656	42.445	36.261	32.283	4.195	5.547	5.355	279	4.855	837	8.439	58.133	9.143	6.138	9	-	5.147	17	450
Santa Catarina	75.500	25.650	14.891	13.309	42.954	26.342	23.671	16.786	15.427	877	1.807	3.973	1.145	1.878	2.054	284	36.929	3.687	2.023	824	22	1.675	927	109
Rio Grande do Sul	118.603	26.827	13.902	14.587	77.764	39.336	48.197	29.717	27.321	2.238	2.455	5.627	1.190	4.108	1.652	2.151	61.287	11.160	7.335	316	80	4.226	403	398
Centro-Oeste	150.405	29.654	11.878	19.516	101.339	57.432	54.017	37.409	35.470	203	3.152	3.563	1.155	2.131	1.225	2.654	74.094	17.146	11.105	476	44	8.748	107	559
Mato Grosso do Sul	28.022	7.064	3.282	4.436	19.060	11.842	10.277	6.816	6.390	167	479	996	426	585	509	709	15.073	3.126	1.821	-	7	1.696	-	115
Mato Grosso	34.309	6.724	2.553	4.513	23.358	12.280	13.497	10.089	9.416	36	1.714	682	94	395	227	521	15.577	5.621	3.987	449	10	3.075	66	166
Goiás	59.631	11.365	4.358	7.426	41.321	23.266	22.274	15.499	14.721	-	894	1.119	408	713	245	289	28.591	5.880	3.762	6	19	2.736	17	278
Distrito Federal	28.443	4.501	1.685	3.141	17.600	10.044	7.969	5.005	4.943	-	65	766	227	438	244	1.135	14.853	2.519	1.535	21	8	1.241	24	-

Fonte: MEC/Inep/Deed

Notas: 1 - As funções docentes referem-se aos indivíduos que estavam em efetiva regência de classe em 29/05/2013.

2 - Professores (ID) são contados uma única vez em cada etapa/modalidade de ensino e em cada Unidade da Federação (UF), porém podem atuar em mais de uma etapa/modalidade de ensino e em mais de uma UF.

3 - Não inclui auxiliares de educação infantil.

4 - Não inclui os professores de turmas de atividade complementar e de Atendimento Educacional Especializado (AEE).

5 - Educação infantil - pré-escola: inclui professores de turmas de educação infantil - unificadas.

6 - Ensino fundamental: inclui professores de turmas de 8 e 9 anos.

7 - Ensino fundamental - anos iniciais: inclui os professores de turmas de educação infantil e ensino fundamental multietapa.

8 - Ensino fundamental - anos finais: inclui os professores de turmas multi, correção de fluxo e multi 8 e 9 ano.

9 - Educação especial: não inclui os professores que atuam em classes comuns do ensino regular e de educação de jovens e adultos.

10 - Educação de jovens e adultos total: inclui professores de turmas presenciais, semipresenciais e integradas à educação profissional.

11 - Educação de jovens e adultos presencial e semipresencial: não inclui professores de turmas integradas.

ENSINO FUNDAMENTAL FUNÇÕES DOCENTES EM DESTAQUE (INEP)

Unidade da Federação	Educação Básica	Ensino Fundamental	Anos iniciais	Anos finais
Brasil	2.148.023	1.409.991	736.895	799.873
Norte	189.868	137.593	70.279	80.096
Rondônia	17.258	12.392	6.176	6.580
Acre	10.733	7.082	2.567	4.793
Amazonas	41.202	30.152	14.961	17.804
Roraima	7.578	5.520	2.761	3.183
Pará	84.403	63.027	33.143	36.581
Amapá	10.547	7.034	3.614	3.682
Tocantins	18.147	12.386	6.517	7.473
Nordeste	619.358	421.845	213.145	245.104
Maranhão	96.865	66.386	30.989	41.580
Piauí	44.314	30.939	16.336	19.888
Ceará	94.163	59.438	32.681	33.220
RG do Norte	34.686	22.552	12.019	11.923
Paraíba	48.555	32.404	16.231	18.235
Pernambuco	90.473	61.987	32.394	33.766
Alagoas	32.594	22.305	11.709	11.966
Sergipe	22.245	16.244	8.427	9.281
Bahia	155.463	109.590	52.359	65.245
Sudeste	869.013	548.504	288.705	306.343
Minas Gerais	223.513	145.010	72.715	83.036
Espírito Santo	42.487	26.874	15.378	14.631
Rio de Janeiro	159.435	106.923	55.810	60.925
São Paulo	443.578	269.697	144.802	147.751
Sul	319.379	200.710	107.334	114.313
Paraná	125.276	79.992	41.656	42.445
Santa Catarina	75.500	42.954	26.342	23.671
Rio G do Sul	118.603	77.764	39.336	48.197
Centro - Oeste	150.405	101.339	57.432	54.017
Mato G do Sul	28.022	19.060	11.842	10.277
Mato Grosso	34.309	23.358	12.280	13.497
Goiás	59.631	41.321	23.266	22.274
Distrito Federal	28.443	17.600	10.044	7.969

Fonte: INEP, 2013